INTODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي

الدكتور

مصطفى نوري القمش

أستاذ الموهبة والإبداع المشارك

جامعة البلقاء التطبيقية




دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه



INTODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي

رقـــم التصـــنيف : 371.9
المؤلف ومن هو في حكمه : مصطفى نوري القمش
عنــوان الكــتاب : مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي
رقـــم الإيـــداع : 2010/9/3250
الـــواصـــفـــات : التعلم الخاص/ الابداعية/ الطلاب الموهوبون
بـــيانــات الــنشــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعــة الأولــى 2011م – 1432هـ

الطبعــة الثانية 2013م – 1434هـ



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+
الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+
صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: info@massira.jo . Website. www.massira.jo

INTODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي

الدكتور

مصطفى نوري القمش

أستاذ الموهبة والإبداع المشارك

جامعة البلقاء التطبيقية

تم إعداد هذا الكتاب أثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي

2011-2010



الفهرس

الفصل الأول

لمحة تاريخية ومفاهيم اساسية

الفصل الثاني

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين

الفصل الثالث

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

الفصل الرابع

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

الفصل الخامس

بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

الفصل السادس

الإبداع

الفصل السابع

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

الفصل الثامن

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

الفصل التاسع

برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية



المقدمة

الحمد لله الذي شرف القلم فكان من أول المخلوقات، وأصلي وأسلم على من أحيا الله به أمماً موات، فقال جلّ شأنه في معرض امتنانه على المؤمنين والمؤمنات:﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ ﴾ [الجمعة: 2].

لقد أنعم الله جل في علاه على أكرم مخلوقاته وهو الإنسان، وفضله عليها بالنطق والعقل والعلم واعتدال الخلق. ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ [الاسراء: 70]. وهذا من كرمه سبحانه وتعالى عليهم، وإحسانه بهم، الذي لا يقدر قدره، حيث كرم بني آدم بجميع وجوه الإكرام. فكرمهم بالعلم والعقل. ونعمة العقل من أعظم هذه النعم، ولكن هناك صفوة اختصها الله بملكة من الموهبة والتفوق بشكل غير عادي في مجال أو أكثر من مجالات الحياة. وإذا وجدت هذه الصفوة العناية والرعاية يبرز منها العديد من المبدعين والمبتكرين والعلماء، لذلك نستنتج أن تنوع الملكات البشرية حقيقة وواقع ملموس، وتفاوت المواهب أمر واضح ومشاهد، يمن الله بها على من يشاء من عباده.

لذلك فقد أضحت رعاية الموهوبين والمتفوقين وتقديرهم بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية وإستراتيجية مهمة من استراتيجيات التنشئة في مجتمعاتنا العربية، ذلك أنهم ثروة وطنية غير قابلة للتعويض أو الاستبدال، وبالأخص في عصر العولمة وتفجر المعلومات والزخم الهائل للتقنية؛ فقد كانت المجتمعات العربية إلى عهد قريب تهمل الحاجات التربوية للتلاميذ الموهوبين، ولكنها بدأت الآن تقدر وبشكل متزايد أهمية رسم برامج تعليمية خاصة بهم، وهذا يتطلب وضع مقررات واتباع أساليب وأنشطة تدريسية متخصصة تختلف عن برامج الأطفال العاديين، كما لوحظ خلال العقود

القليلة الماضية أن موضوع رعاية الموهوبين والمتفوقين قد لاقى اهتماماً متزايداً في عدد كبير من دول العالم، وتشكلت له العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، ساهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمعات إلى الأمام ؛ لذلك يلاحظ اليوم وبشكلٍ جلي تسابق المجتمعات وسعي الأمم والبلدان في الكشف عن هؤلاء المتفوقين والموهوبين والمبدعين ورعايتهم، فلقد أدركت تلك الدول أنّ قدراتها إنّما تعلو بموهوبيها ومبدعيها، وأنّها تتقدم على غيرها من الدول بعقول علمائها ومفكريها ومخترعيها، وهذه مسلّمة بديهية لا تحتاج إلى تأكيد، فالثروة البشرية أفضل نفعاً وأعم فائدة، وأكثر عائداً من جميع الثروات المادية الأخرى إذا ما ارتقى إعدادها، وأحسن استغلالها . هذا وتذكر البحوث والدراسات العلمية أن هناك نسبة ما بين 2٪ - 5٪ من الناس يمثلون الموهوبين و المتفوقين، حيث يبرز من بينهم خيرة الخيرة، فالموهوبون والمتفوقون في جميع المجتمعات هم الذين تقوم على كواهلهم نهضتها، فهم عقولها المدبرة، وقلوبها الواعية.

ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب، حيث يغطي بفصوله التسع جميع المفاهيم والبرامج والقضايا الملحة التي ينبغي على المهتمين بهذه الفئة من الأفراد معرفتها والإلمام بها سواء أكانو طلبة جامعيين في المراحل الجامعية المختلفة أو أسر أو باحثين ومهتمين، وقد جاءت فصول هذا الكتاب على النحو التالي:

الفصل الأول

يتناول لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية عن الموهبة والتفوق والإبداع من حيث المفاهيم والتعريفات المختلفة والمفاهيم المغلوطة التي ارتبطت بعلم نفس الموهبة والتفوق، وشيوع الموهبة والتفوّق وتاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين والعلاقة بين الذكاء والموهبة والعلاقة بين الإبداع والذكاء، وتناول الفصل أيضاً نظرية الذكاءات المتعددة كما تناول بإسهاب الذكاء والدماغ البشري.

الفصل الثاني

يتطرق إلى موضوع خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين، من حيث أهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، كما تناول بالتفصيل

كلا من الخصائص الجسمية والانفعالية الاجتماعية والخصائص المعرفية، والخصائص المدرسية للطلبة الموهوبين المتفوقين، كما بحث في خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين، كما تناول أهم الدراسات التي بحثت في خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين .

الفصل الثالث

يعالج موضوع أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين من حيث محكات الكشف ومراحل عملية الكشف والاختيار والاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كما تناول المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين، كما تطرق لأخطار عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين.

الفصل الرابع

يتناول البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، وأنواع البرامج التربوية الخاصة بهذه الفئة من الطلبة كالمدارس الخاصة بالموهوبين والصفوف الخاصة بالموهوبين والمسابقات على مستوى الدولة وبرامج الإثراء والتشريع وأساليب تجميع الموهوبين، كما تناول قضية اختلاف برامج الطلبة الموهوبين عن غيرهم.

الفصل الخامس

يبحث في بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث تعريف البرنامج والمكونات الرئيسية لتخطيط البرامج، وأهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمحكات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرنامج، ومراحل بناء البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، ثم يتناول بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين من حيث المفهوم والعوامل التي يعتمد عليها تطوير المنهاج ومتطلبات نجاح تطوير المنهاج وجوانب تطوير المنهاج وأساليب تطوير المنهاج، وأخيراً تحدث عن نماذج التعليم المختلفة المستخدمة في تطوير مناهج الطلبة الموهوبين.

الفصل السادس

يستعرض مفهوم الإبداع من حيث المفهوم والأبعاد المختلفة للإبداع والعوامل المؤثرة في الإنتاجية الإبداعية وقياس الإبداع وتعريف التفكير الإبداعي ومهاراته

المختلفة ومراحل العملية الإبداعية وتعليم التفكير الإبداعي ونظريات الإبداع المختلفة والإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع والعلاقة بين كل من التفكير الإبداعي والذكاء، والتفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي، كما تناول الإبداع والطفل وأساليب تنمية الإبداع في الطفولة المبكرة، والبيئة الأسرية وتنمية الإبداع ودور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع وأهمية التدريب على الإبداع وأخيرا تناول الفصل عقبات التفكير الإبداعي.

الفصل السابع

يتحدث عن فئة نادرة من الموهوبين وهم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، من حيث التعريف بهذه الفئة وتصنيفاتها، كما تناول مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم ودور المعلم في رفع تقدير الذات لهذه الفئة من الطلبة وآليات إرشادهم.

الفصل الثامن

يبحث في الحالات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين من حيث تعريف الحاجة وأنواع الحاجات وخصائص الحاجات وأهمية كشف وتحديد حاجات الموهوبين وفوائد الكشف عن حاجات الموهوبين والأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين ثم يبحث هذا الفصل وبإسهاب بالحاجات الجسمية والحاجات النفسية والإجتماعية والحاجات الاجتماعية والتدريسية وحاجات الموهوبين العامة، ثم يتناول المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين وسبل حلها، وأخيراً يستعرض الفصل العديد من الدراسات التي تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبون والمتفوقون.

الفصل التاسع

يتناول برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية من حيث الأهداف التي يسعى الى تحقيقها وعرضاً تفصيلياً لأشهر البرامج العالمية والعربية كبرنامج فيلدهوزن وكولفوف وبرنامج فيلدهوزن وروبنسون، وبرنامج كابلن وبرنامج

ميكر وميكر، وبرنامج تايلور، وبرنام شليختر وبرنامج بوردو، وتجربة الأنروا لمشروع الموهوبين في الأردن.

وتجربة مدرسة المتفوقين في مصر لمشروع الموهوبين، وتجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمتفوقين.

وأخيراً آمل أن يكون هذا الكتاب مرجعا مفيداً لكل من الدارسين والمهتمين والعاملين مع هذه الفئة من الطلاب، راجياً من الله تعالى العلي القدير أن أكون قد وفقت في عرض هذا الإنتاج العلمي عرضاً واضحاً جلّياً، والله المستعان.

المؤلف

الفصل الأول

لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية

مقدمة

مفهوم الموهبة والتفوق

مفاهيم شائعة في تربية الموهوبين والمتفوقين

شيوع الموهبة والتفوق

تاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين

ما هو الثالوث؟

الذكاء والموهبة

الذكاء والدماغ البشري

آلية عمل الدماغ

عمل الدماغ بشكل موجز

كيف يتعلم المخ ؟

استبصارات التعلم

الخلاصـــة

مراجع الفصل الأول

الفصل الأول

لمحة تاريخية ومفاهيم أساسية

مقدمة

لقد تطوّر مفهوم الموهبة أو التفوّق عبر العقود الماضية، إذ كان الاعتماد الأساسي في تحديد الموهبة أو التفوّق على اختبارات الذكاء التقليدية المقنّنة، وعلى اختبارات التحصيل المدرسي، فكان الفرد يعتبر موهوباً إذا كان أداؤه أعلى من 1٪ من المجتمع المدرسي مقاساً باختبارات الذكاء أو التحصيل. وقد كان هذا الفهم للموهبة أو التفوّق ينسجم مع مفهوم العامل العام الذي اقترحه العالم سبيرمان سنة 1923م والذي يعبّر عن القدرة العقلية العامة للدلالة على الارتباط العالي بين الاختبارات الفرعية للذكاء. ومع أن سبيرمان أضاف إليه ما سماه بالعوامل الخاصة، إلا أنه يرى أنها أقل أهمية.

ونتيجة لأبحاث علماء آخرين أمثال ثورندايك وثيرستون، فقد تم التأكيد على وجود عدد من القدرات على شكل عوامل طائفية هي المسؤولة عن الذكاء. فقد اقترح ثورندايك ما يسمى بالذكاء الاجتماعي، والذكاء المادي، والذكاء المجرّد. كما اقترح ثيرستون المعاني اللفظية، والقدرة العددية، الاستدلال، سرعة الإدراك، العلاقات المكانية، الذاكرة، والطلاقة اللغوية. وبذلك فقد تم استبعاد مفهوم العامل العام الذي اقترحه سبيرمان (القمش والمعايطة،2009:267).

ومع تقدّم الأبحاث في مجال الذكاء والتي ابتدأت في الخمسينات من القرن الماضي، لم يُعد مفهوم الذكاء كقدرة عقلية عامة مقبولاً لدى الكثير من الباحثين، بعد التوصل إلى ما يسمى بالتفكير التباعدي (Divergent Thinking) الذي يشير إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات متنوعة ومرنة وفيها إبداع، مقابل ما يسمى بالتفكير التقاربي (Convergent Thinking) والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية التي

تتطلب من الفرد استجابة واحدة محددة تعكس حقائق معينة وتكون هي الصحيحة (Gardner, 1993; Gallagher, 1985).

من هنا، فإن الاعتماد على قياس الذكاء، في تحديد الموهبة أو التفوّق يبقى قاصراً إذا لم تتضمن اختبارات الذكاء قياس الأصالة أو الإبداع أو التفكير المنتج، ذلك أن بعض الباحثين أشاروا إلى أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقاييس الذكاء أو التفكير المنتج ليست عالية، وتقرب أحياناً من الصفر، مما دعاهم إلى المناداة بضرورة أن يتضمن الكشف والتعرف على الموهبة أو التفوّق اختبارات تقيس تلك القدرات التي اعتبروها ذات أهمية بالغة كخصائص تميز الأفراد الموهوبين أو المتفوقين. (Reise, 1989).

إن التأكيد على القدرات المختلفة والتميز في مجالات متنوعة، جعل من غير الممكن الاعتماد على اختبارات الذكاء التي تقيس العامل العام واختبارات التحصيل المدرسي في الكشف والتعرف عن الموهبة أو التفوّق والمناداة بضرورة اعتماد المنحى الشمولي وطريقة دراسة الحالة لتحديد الموهبة أو التفوّق. (القريوتي وآخرون، 1995: 406).

مفهوم الموهبة والتفوق

لا يستطيع أحد القول بأنه يمكن استخدام مصطلحات مثل موهوب ومتفوق ومبدع ومتميز وذكي بمعنى واحد، ومن الناحية اللغوية تكاد تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن التفوق Giftedness يعد استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما يرد مصطلح الموهبة Talent إما كمرادف في المعنى لمصطلح التفوق، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية. أما من الناحية التربوية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً. إلا أن مراجعة شاملة لما كتب حول هذا الموضوع تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين المهتمين بعلم نفس الموهبة والتفوق. ولقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفّوق واستخدموا مصطلحات متباينة على الموهبة. ومع أن الموهبة هي أكثر المصطلحات استخداماً بين الباحثين، إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس الفئة كمصطلح التفوق، والإبداع، والعبقرية، والتميّز.

إن مشكلة تعريف الموهبة والتفوق تأتي من اختلاف الباحثين حول مجالات التفّوق التي يعتبرونها مهمة في تحديد الموهبة. فبينما يركّز بعضهم على التفوق في القدرة العقلية العامة، يركّز آخرون على القدرات الخاصة، أو التحصيل الأكاديمي أو الإبداع، أو بعض الخصائص وسمات الشخصية. (Hallahan & Kauffman, 2003).

ويذكر (الشخص،1990: 46) أن مصطلح الموهبة يستخدم للإشارة إلى مجموعة من الأفراد الذين لديهم قدرات خاصة تؤهلهم للتفوق في مجالات معينة علمية (رياضيات، علوم)، أو أدبية (شعر، صحافة)، أو فنية (رسم، موسيقى) ، أو عملية (ميكانيكا، نجارة)، وليس بالضرورة تميزهم بمستوى مرتفع من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم.

ويعرف (الروسان، 1996: 125) الموهوب أو المتفوق بأنه ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات التالية:

1. القدرة العقلية التي تزيد فيها نسب الذكاء على انحرافين معياريين موجبين عن المتوسط.
2. القدرة الإبداعية العالية في أي مجال من مجالات الحياة.
3. القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع التي تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية.
4. القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.
5. القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية، والمرونة، والأصالة في التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين.

وفي ضوء ما سبق نستطيع القول بأننا حين نتحدث عن التفوق فإننا نعني بذلك الحديث عن النتيجة لفعل قدرات معينة، هذه النتيجة التي توصلنا إليها من خلال المقارنة مع معيار ما أو متوسط ما. وعندما نتحدث عن الأفراد المتفوقين فإننا نشير بذلك إلى أولئك الذين يرتفعون عن المتوسط بمقدار ملحوظ سواء أكان هذا الارتفاع

في الذكاء أم في التحصيل الدراسي بصورة عامة. أو في اي مجال آخر من مجالات التفوق.

وتضيف (زحلوق، 1996: 97) أنه يوجد ثلاثة أشكال للتفوق هي:

1. **الموهبة:** وتظهر في مجال معين كأن نتحدث عن الموهوب في الموسيقى، وحين نستخدم هذا المصطلح فإننا نشير إلى أولئك الذين يظهرون مستوى أداء، أو لديهم استعداد خاص ومتميز في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة مثل الرسم، والموسيقى، والتمثيل، والكتابة.
2. **العبقرية:** ويشير إلى أولئك الذين تبدو معرفتهم وقدراتهم غير محدودة، وإنجازاتهم فريدة من نوعها، وأنه نادراً ما يستخدم، ولا يقف عند تخصص معين، بل قد يشمل أكثر من تخصص أو مجال كأن نقول فلان عبقري في الرياضيات أو نقول أنه عبقري في.........الخ.
3. **الإبداع:** ويشير إلى أولئك الذين يظهرون نوعاً من أنواع السلوك التي تشتمل على الاستنباط والتخطيط والتأليف والاختراع والتصميم.

بينما يرى جانيية Gagne وجود فرق بين الموهبة والتفوق يتضح في النقاط التالية:

1. التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوق لابد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوقاً.
2. المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.
3. الموهبة طاقة كامنة أو نشاط أو عملية، والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
4. الموهبة تقاس باختبارات مقننة بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.
5. الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط، بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط (جروان،2004).

ومع كل الاختلافات بين الباحثين حول تعريف الموهبة والتفوق، إلا أنهم يتفقون على المعنى العام والإطار الشامل له، فلا يوجد اختلاف بينهم على أن الفرد

الموهوب أو المتفوق هو الفرد الذي يظهر سلوكاً في المجالات العقلية المختلفة يفوق كثيراً من أقرانه الآخرين، مما يستدعي تدخلاً تربوياً لإثراء وتنمية هذه القدرات والوصول بها إلى درجة من النمو تسمح بها طاقاته وقدراته.

ويستخلص من التعريفات السابقة أيضاً أن كلاً من الموهبة والتفوق يستخدمان بمعنى واحد تقريباً، وذلك للدلالة على المستوى المرتفع من أداء الفرد في مجال ما أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو غير الأكاديمية التي تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعي. ويفسر (القريطي 1989: 37) ذلك بسببين هما:

1. إن الذكاء هو أحد العناصر والمكونات الأساسية اللازمة للتفوق في مختلف وجوه النشاط العقلي للفرد، وأن نوع الذكاء يختلف من مجال إلى آخر فنجد الذكاء البصري مهم في الفنون التشكيلية، والذكاء الميكانيكي في الأعمال الميكانيكية.
2. إن قدرات الفرد ومواهبه ليست خاضعة لعوامل الوراثة فقط، وإنما هي على الأقل تخضع في نموها لتفاعل تلك العوامل مع غيرها من العوامل البيئية والخبرات السابقة، حيث تأخذ هذه القدرات في النمو إذا ما توفرت لها البيئة المناسبة وفرص التنمية والتدريب اللازمين.

إن التعريف الذي يلاقي قبولاً عاماً في أوساط الباحثين هو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي إذ ينص التعريف على أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين «هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ. إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع».

إن الأطفال القادرين على الأداء العالي يتضمن أولئك الذين يظهرون تحصيلاً مرتفعاً أو إمكانيات وقدرات في المجالات التالية منفردة أو مجتمعة:

1. قدرة عقلية عامة.
2. قدرات تحصيل محددة.
3. إبداع أو تفكير منتج.

4. قدرة قيادية.
5. فنون بصرية وأدائية.
6. قدرة نفس حركية.

إلا أن مكتب التربية الأمريكي قد حذف القدرة النفس حركية وذلك في مراجعته للتعريف السابق مكتفياً بالقدرات الخمس الأولى. (السرور، 2003: 32).

وفيما يلي توضيح لما يقصد في كل مجال من المجالات الستة المذكورة أعلاه:

1. القدرة العقلية العامة: ويقصد بها مجموعة القدرات التي ترتبط بالأداء المدرسي المرتفع والذي تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية مثل الجوانب اللفظية والرقمية، والفراغية، والذاكرة، والاستدلال.
2. قدرات التحصيل المحددة: وهي تتضمن الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من الموضوعات المدرسية مثل: العلوم، الرياضيات، اللغة... إلخ.
3. الإبداع أو التفكير المنتج: ويستدل على هذا المجال أو المفهوم من خلال الأصالة في حل المشكلات ومن خلال المرونة في التفكير وكذلك من خلال طلاقة الأفكار.
4. القدرة القيادية: وهي تتضمن ما يلي:
   - القدرة على تحسين العلاقات الإنسانية.
   - القدرة على مساعدة الأخرين على تحقيق الأهداف.
5. التفوق في مجال الفنون البصرية والأدائية: فيعبّر عن هذه القدرة من خلال عددٍ من الفنون مثل الكتابة أو الموسيقى أو أي مجال آخر.
6. القدرة النفس – حركية: فيقصد بها تلك القدرات التي تتطلب مهارات في الجانب الميكانيكي والفنون الدقيقة والعلوم. (Hallahan & Kauffman, 2003).

هذا وعلى الرغم من اعتماد التعريف السابق كتعريف شامل للموهبة والتفوق، إلا أنه من الضروري استعراض بعض التعريفات الأخرى التي اقترحها بعض الباحثين والمهتمين بتربية الموهوبين.

تعريف رنزولي (Rinzulli) سنة (1978)

لقد اقترح رنزولي (Rinzulli) سنة (1978) أن الموهبة والتفّوق هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية: قدرة عقلية عامة فوق المتوسط، مستوى عالٍ من الإلتزام في المهمة، ومستوى عالٍ من الإبداع. فالطفل الموهوب أو المتفوق من وجهة نظر رنزولي هو الذي يتمتع بمستوى قدرة عقلية عامة تظهر على شكل أداء متفوق في المدرسة كما تقيسها اختبارات التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أداء عالٍ على اختبارات الذكاء. كما أن الطفل الموهوب يتميز بخاصية الالتزام في المهمة تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف والدوافع والتحصيل. وأخيراً، فالطفل الموهوب والمتفوق يتصف بأن لديه إبداع يظهر على شكل أصالة في حل المشكلات وإنتاج ما هو جديد. هذا وتجدر الإشارة إلى أن تلك الخصائص الثلاث الرئيسية يجب أن تظهر كلها قبل (الحكم على الطفل) بأنه موهوب أو متفوق.

تعريف تاننبوم (Tannenbaum)

كذلك فقد اقترح تاننبوم (Tannenbaum) ضرورة توفر خمسة عوامل يمكن أن تساهم في تحديد الموهوبين ونجاحهم وهي: القدرة العقلية العامة والتي تعبّر عن العامل العام، والقدرة الخاصة. وتعرف بأنها التفوق الذي يؤدي إلى أداء الإرادة والرغبة للقيام بتضحيات من أجل الإنجاز، والعوامل البيئية مثل البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمعية التي تشجّع وتحفّز الفرد على زيادة إمكاناته، وأخيراً عوامل الصدفة، وهي تلك الظروف الحياتية غير المتنبأ بها والتي تعبّر عن الفرص للأداء المتفوق.

تعريف آريتي (Arieti)

أما آريتي (Arieti) فيشير إلى وجوب توفر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً أو متفوقاً، وهي: التفوق والذي يعبّر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون، والإبداع كما يعبّر عنه التفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معاً لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً، والقابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي.

مما سبق يمكننا الاستنتاج من خلال استعراضنا للتعريفات المختلفة للموهبة والتفوّق بأن الأطفال الموهوبين وإن تشابهوا فيما بينهم بعددٍ من الخصائص والسمات إلا أنهم مجموعة غير متجانسة.

مفاهيم شائعة في تربية الموهوبين والمتفوقين

تتفق المعاجم العربية والانكليزية على أن الموهبة تعتبر قدرة أو استعداداً فطرياً لدى الفرد،أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة ، وذلك يعود إلى تعدد مكونات الموهبة، ومع ذلك يمكن تعريف المصطلحات الآتية:

1. **الإبداع Creativity**

عند دراسة مفهوم الإبداع لابد من التطرق إلى مسلمات عامة لدراسة العملية الإبداعية وهي:

أ. **المسلمة الأولى:** الإبداع هو نوع من أنواع النشاط العقلي المركب الذي يمكن للفرد عن طريقه الوصول إلى أنماط جديدة من العلاقات باستخدام خبرات وعناصر محددة.

ب. **المسلمة الثانية:** لا يقتصر الإبداع على الأفراد من أعمار معينة دون غيرها.

ج. **المسلمة الثالثة:** وجود الأفراد المبدعين في جميع المجتمعات الإنسانية ولا تنفرد المجتمعات المتقدمة بالاستحواذ على المبدعين (Davis1994).

ويعد الإبداع من أكثر المصطلحات النفسية والتربوية شيوعاً في البحوث الميدانية المعاصرة، وقد ظهرت تعريفات كثيرة له بعضها ركز على الشخص المبدع، وآخر على العملية الإبداعية،والبعض الآخر على الموقف والإنتاج الإبداعي وفائدته للبشرية.

وهناك أكثر من تعريف لمصطلح الإبداع:

- **تعريف اوزيل:**هو موهبة نادرة في مجال معين في مجالات الجهد الإنساني.
- **تعريف هلهان وكوفمان:** قدرة الفرد على إعطاء واكتشاف واستعمال الأفكار الجديدة والنادرة.

- **تعريف برونز**: العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب (منسي والبنا، 2003).

وبشكل عام يمكن تعريف الإبداع على انه «الإتيان بالشيء الجديد النادر المختلف والمفيد للبشرية فكراً أو عملاً»، وهو بذلك يعتمد على الشيء الملموس. (السرور، 2003).

أما تعريف الإبداع لغة: هو الاختراع، أي الإتيان بالشيء الجديد والأصيل.

يمكن تقدير العمل الإبداعي في ضوء المعيارين التاليين:

- المعيار الأول: مدى تقديم العمل الإبداعي لفكرة جديدة ومفيدة.
- المعيار الثاني: مدى استطاعة هذا العمل أن يلقي الأضواء على بعض الظواهر على خلاف المألوف

2. التفوق

تشير الدراسات التي تعنى بالتفوق والمتفوقين إلى أن التفوق ظاهرة يمكن تنميتها لدى الأفراد إذا توفرت لهم الظروف المناسبة التي تمكنهم من تنمية قدراتهم واستعداداتهم عن طريق التفاعل المثمر مع بيئاتهم المحيطة بهم.

هناك علاقة تجمع بين التفوق العقلي والتفوق التحصيلي ومعامل الارتباط بينهما عال جدا هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات مثل:

- دراسة برت في إنكلترا.
- دراسة بوند في أمريكا.
- دراسة النشواتي وآخرون في البلاد العربية.

أ. **التفوق العقلي**: يواجه تعريف التفوق العقلي أكثر من صعوبة، بسبب تنوع فئات المتفوقين وخصائصهم، واستخدام أكثر من مصطلح للدلالة على التفوق كالموهبة، الإبداع، العبقرية، النبوغ، والتداخل بين مصطلحاته بشكل عام، ومع ذلك فان المراجع المختصة تشير إلى عدد من تعريفات التفوق العقلي منها:

- **تعريف غالتون**: إن من يسمى متميزاً يجب أن يكون انجازه العالي منطلقاً من القدرة والحماس والقوة على القيام بعمل يتطلب الكثير من الجهد.

- **تعريف باسو**: القدرة على الامتياز في التحصيل.

وانطلاقا من تلك التعريفات يمكن القول أن المتفوق عقلياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد، مقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمي إليها.

ويقصد بالقدرة العقلية العامة،أي النمو في الوظائف العقلية المتعددة والمعبر عنها بحاصل الذكاء.

بحيث يعتبر الطالب الذي يحصل على نسبة ذكاء 130 فأكثر في اختبارات الذكاء الفردي من المتفوقين عقلياً.

ب. **التفوق التحصيلي**: هو الذي يرتفع في انجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه. (الشيخلي، 2005).

ويعتبر التحصيل العالي مؤشراً على الذكاء وعلى التفوق العقلي، وأن يكون الطفل قد ارتفع في تحصيله الدراسي فوق المستوى الذي يصل إليه المتوسطون من أقرانه في مثل عمره، أي اذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90 ٪، ويجدر بالذكر أن هناك نوعين من التفوق التحصيلي: التفوق في التحصيل العام، والتفوق في التحصيل الخاص.

فالتلميذ المرتفع الذكاء عادة يميل الى التفوق في تحصيله على غيره من التلاميذ الذين هم دونه في القدرات العقلية العامة، لذلك فالتحصيل العالي يعتبر مؤشراً على الذكاء والتفوق العقلي.

3. الموهبة Talent

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة والتفوق واستخدموا مصطلحات متباينة على الموهبة، ومع أن الموهبة هي الأكثر استخداماً بين الباحثين، إلا أن هناك مصطلحات أخرى تستخدم للدلالة على نفس الفئة مثل: التفوق، الإبداع، العبقرية، التميز. وقد كان سبب هذه الاختلافات من اختلاف الباحثين حول مجالات التفوق التي يعتبرونها مهمة في تحديد الموهبة، حيث ركز بعضهم على التفوق في مجال القدرة العقلية العامة، والبعض على القدرات الخاصة، والبعض على التحصيل الأكاديمي والإبداع، والبعض على الخصائص وسمات الشخصية.(القمش والإمام، 2006).

يشير المعنى اللغوي للموهبة إلى الاستعداد لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه كنظم الشعر.

وقد استخدم مصطلح الموهبة في الماضي ليدل على من يصلون في أدائهم إلى مستوى مرتفع في مجال من المجالات غير الأكاديمية، كمجال الفن والألعاب والرياضة، وغير ذلك من المجالات التي كانت تعتبر بعيدة الصلة عن الذكاء، وكان الاعتقاد السائد أن الموهبة تتأثر فقط بالعوامل الوراثية.

وقد اعتمد مكتب التربية الأمريكي تعريفاً تم إقراره من قبل مجلس الشيوخ الأمريكي ولاقى قبولا في أوساط الباحثين عام 1972 م والذي ينص على (إن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالٍ. إنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من اجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع) (القمش والإمام، 2006 م).

ويكون الطفل الموهوب والمتفوق هو من قدم الدليل على تحصيله المرتفع او امتلاكه الاستعداد لذلك في المجالات الآتية منفردة أو مجتمعة:

أ. القدرة العقلية العامة.

ب. القدرات الإبداعية والإنتاجية.

ج. الاستعدادات الأكاديمية التحصيلية.

د. القدرات القيادية.

ه. الفنون البصرية أو الأدائية.

و. القدرات المهارية النفس حركية.

وقد تعرض هذا التعريف لانتقادات كثيرة وتم تعديله على ضوء ذلك أكثر من مرة، وتشير الصيغة المعدلة لعام 1981 إلى أن: الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة

عادة وذلك من اجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات. وقد تم حذف القدرة النفس حركية لتداخلها مع القدرة الفنية. (الشيخلي،2008).

والموهبة من وجهة النظر العلمية سلوك إرادي ناتج عن تفاعل المعطيات الفطرية والبيئية، اي أن الموهوب يولد ولديه استعدادات فطرية للتفوق في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني، وان البيئة هي التي تكتشف هذا الاستعداد وتعمل على تنميته، ابتداء من الأسرة بما توفره من تشجيع مادي، ثم ينتقل الدور إلى المدرسة بما توفره من فرص تعليمية تراعي الفروقات الفردية، بحيث يتعلم كل الطلاب وفق هذه الاستعدادات والقدرات، ثم يأتي دور المجتمع باتجاهاته الايجابية نحو الموهوبين.(حسين، 2006).

تعريف رينزولي.

Renzulli سنة (1978) عرف هذا المفهوم بأنه تمتع الفرد بقدرات ثلاث

اشتهر هذا التعريف تحت اسم (الحلقات الثلاث) على النحو الآتي: (الشيخلي، 2005).

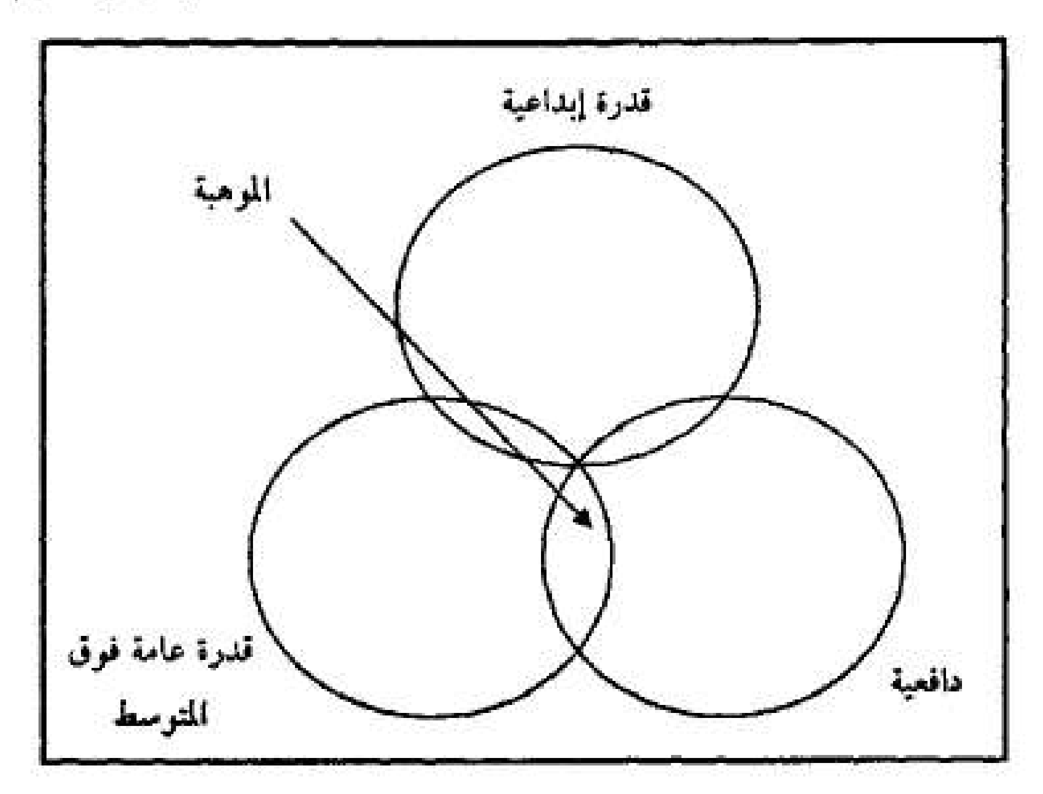
وينص على أن الموهبة والتفوق يتألفان من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي:

أ. قدرات عامة فوق المتوسط.

ب. قدرات العمل والانجاز (الدافعية).

ج. قدرات عالية من الإبداع.

وحسب تفسيره للمفهوم فهو لا يفترض بالفرد الموهوب أن يتمتع بجميع هذه القدرات، إنما قد تكون لديه واحدة أو أكثر، أو قد تكون جميعها متوفرة بنسب مختلفة، وليس من السهل الكشف عنها جميعاً في آن واحد. وقد أشار إلى أن التفاعل بين هذه المجموعات الثلاث بحاجة إلى فرص تعليمية وخدمات لا تقدم عادة في البرامج التعليمية التقليدية، وقد فضل رنزولي استخدام مصطلح "السلوك الموهوب" بدلاً من "الطالب الموهوب" وقد اعتمد تعريفه على الأداء الفعلي للفرد ومدى مساهمته في خدمة المجتمع.



4. الذكاء (Intelligence)

الذكاء بشكل عام يعني قدرات الفرد في عدة مجالات مثل القدرات العالية في المفردات والأرقام والمفاهيم وحل المشكلات، والقدرة على الإفادة من الخبرات وتعلم المعلومات الجديدة والتكيف في الحالات الجديدة. ومن تعريفات الذكاء أيضاً:

أ. القدرة على تعلم ونقد ما يتعلم.

ب. القدرة على معالجة المهام بفعالية بما فيها الاختصار.

ج. القدرة على التعلم من الخبرة والتعامل مع الأوضاع المستجدة.

د. محصلة الانشطة الدماغية للفرد في المجالات المعرفية والانفعالية والحدسية والبدنية الناجمة عن التفاعل بين النمط الوراثي (الجيني) الفريد له وبين المحيط أو البيئة، وهو بذلك حصيلة تفاعل بين مسلمات موروثة وأخرى مكتسبة (Feldhusen, et.al,1990).

ومن التفسيرات النفسية للذكاء

1. الذكاء هو القدرة على الاستجابات الملائمة القدرة (النوع المجرد، العلمي، الاجتماعي) (ثورنديك).

2. الذكاء هو القدرة على التكيف للمواقف الجديدة نسبياً (لنبتر).
3. الذكاء هو القدرة على التكيف العقلي مع مشاكل الحياة وظروفها.
4. الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد (تيرمان)
5. الذكاء هو القدرة على الاكتساب والتعلم (Woodrow)

التعريف الإجرائي للذكاء

الذكاء هو القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاءة.

الذكاء قديماً: هو ما تقيسه اختبارات الذكاء مثل اختبار (وكسلر وبينيه).

5. **العبقرية (Genius)**

هي ما يشير الى القوة العقلية الفاعلة في الندرة كدرجة الذكاء المرتفعة جداً أو الابداع العالي جداً أو التحصيل العالي جداً، فالعبقري مبدع وموهوب وذو تحصيل عالٍ في المجال الذي تظهر فيه عبقريته، والعبقرية أعلى ما تعنيه اختبارات الذكاء.

هي قوة فكرية فطرية من نمط رفيع كتلك التي تعزى الى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع من فروع الفن أو التأمل أو التطبيق وطاقة فطرية وغير عادية، وذات علاقة بالإبداع التخيلي أو التفكير الأصيل أو الابتكار أو الاكتشاف.

6. **التميز (Giftedness)**

الفرد المتميز هو الذي يعطي دليلاً على قدرته على الأداء الرفيع المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاج الى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من اجل الظهور الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو الفاعليات. (Clark.1992).

المتميزون هم أولئك المؤهلون بدرجة عالية ولديهم استعداد على التحصيل ويتمتعون بواحدة أو أكثر من القدرات ومنها:

أ. القدرة العقلية العالية.

ب. قدرة قيادية.

ج. أكاديمية متخصصة.

د. فنية.

ه. إبداعية.

و. حركية.

ز. المثابرة.

ح. الإبداع.

شيوع الموهبة والتفوق

نتيجة للاختلافات بين الباحثين والمهتمين على تعريف الموهبة والتفوق وبسبب التطورات الحديثة التي ظهرت حول مفهوم الموهبة والتفوق، فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على نسبة شيوع الموهبة والتفوق في المجتمع.

واعتماداً على المنحنى الاعتدالي وتوزيع الذكاء بين الناس، فإنه من المتوقع أن يحصل 15٪ إلى 16٪ من المجتمع على معامل ذكاء يصل إلى (115) أو أعلى، بينما يحصل 2٪ إلى 3٪ على معامل ذكاء (130) أو أعلى. وهذه النسب هي باعتماد معامل الذكاء مقاساً باختبارات الذكاء. وحيث إنه من الصعب التعرّف على الموهوبين المتفوقين من الفئات المحرومة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية، فإن هناك ميلاً لدى الباحثين باعتماد الحد الأعلى لمعاملات الذكاء في المجتمع كاعتماد 3٪ إلى 5٪ من المجتمع المدرسي، علماً بأن استخدام اختبارات الذكاء وحدها سيكون متحيزاً لصالح الفئات الاقتصادية والاجتماعية العليا (Hallahan & Kauffman, 2003).

تاريخ تربية الموهوبين والمتفوقين

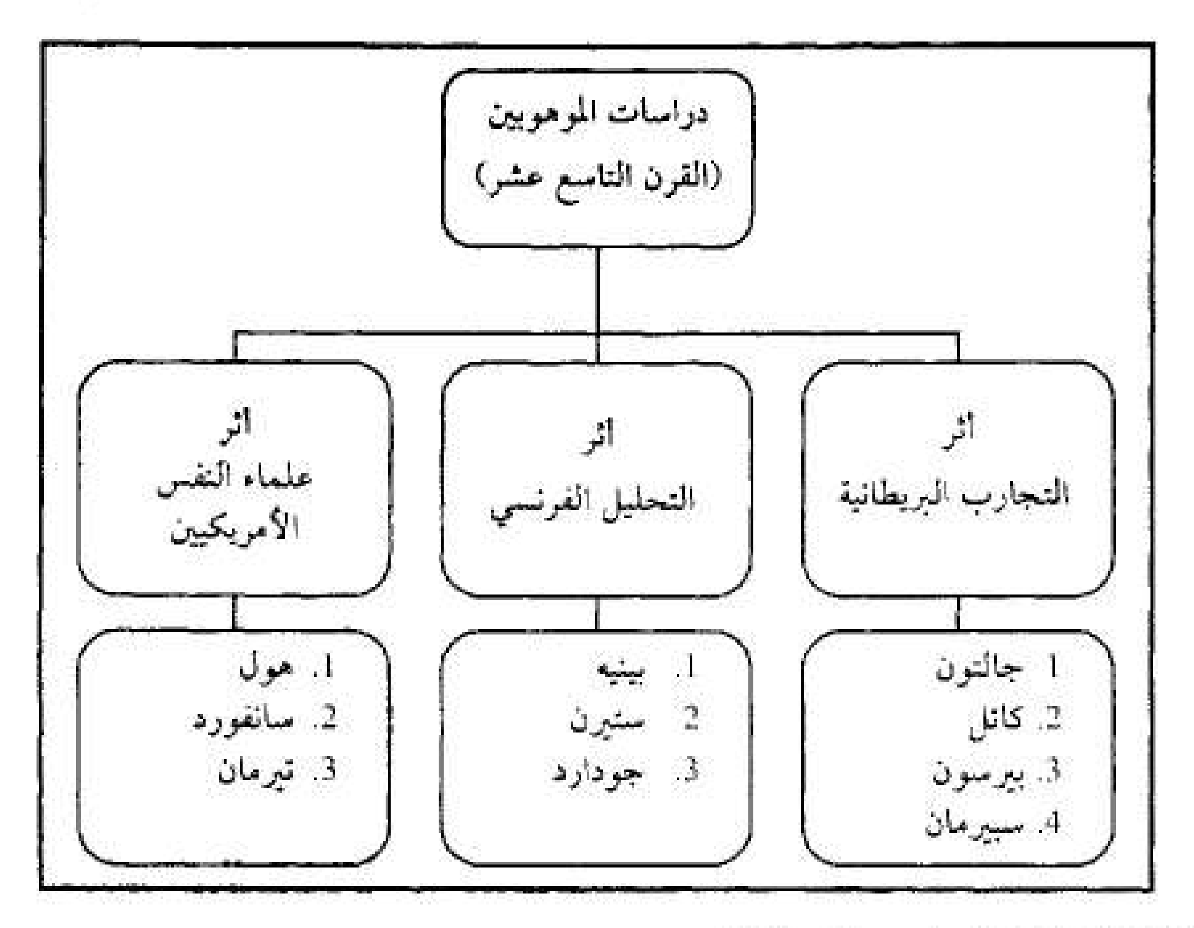
فيما يلي عرض لتطور الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين منذ العصور القديمة وإلى عصرنا الحالي

1. **عصر ما قبل التاريخ:** قام إنسان ما قبل التاريخ بأعمال إبداعية لغايات عملية (كالأدوات الصوانيه والسكين والسيف واستمر في تطويرها وتحسينها عن قصد) وابدع لاعتقادات سحريه ولتجسيد فكره. ففي كهوف (التاميرا) وجدت رسوم جداريه بألوان من فحم الخشب واللون الأحمر.(عبد العزيز، 2006: 11).

2. **الحضارة الفرعونية:** ترك لنا الفراعنة أعمالا ابداعية هندسية وطبية حيرت العلماء حتى هذا اليوم،فالأهرامات وتصميماتها ودخول الشمس إليها في يوم معين من السنة تحتاج إلى إبداع في الهندسة وإبداع لا متناه في التطبيق. وفن التحنيط من الإبداعات المحيرة والمعقدة.
3. **بلاد ما بين النهرين:** كان إبداعهم في الفن من خلال ابراز العضلات في التماثيل، وذلك لان العضلات والقوى الجسدية هي من أعلى المثل في تلك الحضارة،و قد وجد لوح طيني في العراق عليه نص مسماري يبين طريقة صنع الزجاج.(عبد العزيز، 2006:12).
4. **الصينيون القدماء:** لقد ارتبط الإبداع في الحضارة الصينية بتطور الموسيقى والشعر، حيث استخدمت الموسيقى في اصلاح العلاقات الاجتماعية بين الناس وفي إزالة الصدأ من النفوس (عبد العزيز،2006: 13). وكان الإمبراطور يهتم بالموهوبين ويقدم لهم التعليم والإقامة المجانية باعتبارهم كنزا (السرور،2003: 19).
5. **الهنود القدماء:** تمثل الإبداع لدى الهنود في تجسيد الألهة تجسيدا رمزيا وليس من وحي الطبيعة وقد كان اعتقاد الهنود أن الألهة أبدعت الإنسان على صورتها لذلك على الإنسان عندما يجسد صورة الألهة وأن يبدع في تصويرها، حيث الأهداب الطويلة الجذابة والعيون السوداء اللامعة. وقد افترضوا في المبدع أن يكون طيبا لا يغضب الألهة وأن لا يكون محبا للبطالة، وأن لا يبدع أمام الناس العاديين البسطاء.(عبد العزيز،2006: 14)
6. **الرومان:** اهتم الرومان بالأشخاص ذوي القدرات القيادية من أجل أغراض الجيش والحرب.(السرور،2003: 19)
7. **الحضارة العربية الإسلامية:** بعض الولاة كانوا يبحثون عن المميزين من الشباب وتعليمهم داخل القصور لأهداف الحكم والإدارة.

القرنان التاسع عشر والعشرون

بدأت الدراسات العلمية والعملية للموهوبين في القرن التاسع عشر ومرت الدراسات بثلاث فترات:



أولا: فترة أثر التجارب البريطانية

1. فرانسيس جالتون Galton

- عالم بريطاني.
- أدعى أنه من الممكن معرفة عدد العباقرة في المجتمع بناء على أساس وراثة العبقرية، ولكنه في دراسته أهمل العوامل البيئية وتاريخ الطفولة.
- أنشأ عام 1884 أول مختبر للأنثروبيوجيا وفي هذا المختبر يمكن للفرد أن يقوم بسلسلة من اختبارات الحواس والحركة التي تقيس قدرته.
- عمل مقياس لقياس العبقرية.
- كتب أول كتاب في الوراثة والذكاء.
- اهتم ودرس الفروقات الفردية.

2. جيمس كاتل Cattel

- عالم أمريكي.

- عمل كمساعد لدى جالتون.
- أنشأ مختبراً شبيه بمختبر جالتون.
- أول من أستخدم مصطلح العمر العقلي.
- يرى أنه هناك نوعين من الذكاء: ذكاء سائل وذكاء متبلور أي (موروث ومكتسب). الذكاء السائل ويتضمن المعرفة الخاصة التي تكتسب نتيجة استغلال الذكاء الموروث أي أن الناس الذين يكون ذكاؤهم الموروث أكبر هم أكثر قدرة لأن يكتسبوا المزيد من الذكاء المكتسب، والذكاء الموروث ينمو بنمو الطفل حتى عمر محدد، أما الذكاء المكتسب فإنه ينمو لمراحل عمرية متقدمة.

3. كارل بيرسون:Pearson

- عمل كمعاون لجالتون.
- طور معامل الارتباط المتعدد، والجزئي، والخطي.
- وضع أسساً لأشكال جديدة للمقاييس.

4. شارلز سبيرمان Spearman

- عالم بريطاني.
- دعم نظرية الذكاء العام أو نظرية العاملين.

ثانيا: فترة الأثر التحليلي الفرنسي

1. ألفريد بينيه Binet

- عالم فرنسي.
- اهتم بالفروقات الفردية في القدرات العقلية.
- درس وراقب بناته.
- اعتقد بينيه أن الذكاء جزء لا يتجزأ من شخصية الفرد.
- تمنى وجود طريقه لتطوير حالات الاضطرابات العقلية.
- طور أول اختبار يتضمن العمر العقلي.

- رأى هو وعالم النفس فيكتور أن الاختبارات:
  - يجب أن تكون بسيطة، واضحة وقصيرة.
  - تعطى خلال فترات من 60إلى 90 دقيقة.
  - تحتاج إلى مصحح جيد ليس لديه تحيز إيجابي أو سلبي للمفحوص.
  - لا تتطلب أدوات معقدة.

2. وليام ستيرن Stren

- عالم ألماني.
- قدّم مفهومه للنسبة العقلية.

3. جودارد:Goddard

- عرف الإبداع على انه القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الخاصة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

ثالثا: أثر علماء النفس والمربين الأمريكيين

1. ستانلي هول Hall

- أسس أول مختبر نفسي في أمريكا.

2. أدموند كلارك سانفورد Sandord

- طالب بالتركيز على استخدام القدرات الحركية والحسية بدلا من العمليات العقلية المعقدة.

3. لويس تيرمان Terman

- هناك إنجازان تاريخيان جعلاه الأب الروحي للحركة التربوية للموهوبين هما:
  - قام بدراسة طولية على عدد من الطلبة الموهوبين للتعرف وقياس قدراتهم في أعمار مختلفة.
  - دراسة تيرمان وتطويره مقياس ستانفورد بينيه، وتعد مهمة في تاريخ تعليم الموهوبين ودراسة الذكاء(الكعبي،2007: 77).

- استخدم مفهوم الموهوبين بدلا من العبقرية.

الأسباب التي أدت إلى زيادة حركة تعليم المتميزين في أمريكا

1. الحرب الباردة بين أمريكا وروسيا وسباق غزو الفضاء.
2. التمييز العنصري في أمريكا ومحاولة إيجاد التعليم الأمثل للأمريكان البيض.
3. حماية الأذكياء من الانحراف حتى لا يصبحون خطرا يهدد الأمة.
4. رؤية التربويين الأمريكان أنه لابد من الاهتمام بالأطفال المتميزين ليتقدموا بالأمة.

ما هو الثالوث؟ TRIAD

لقد توصل رنزولي إلى نموذج تعليمي مقسم إلى ثلاثة أجزاء على النحو الآتي:

1. **الجزء الأول:** يبدأ بنثر المعلومات والتعلم في المواضيع المختلفة حسب اهتمامات الطلاب، وهنا على المعلم أن يثري بيئة الطلاب بمصادر تعليمية غنية في موضوع اهتمام الطالب.
2. **الجزء الثاني:** وهو انتقال المعلم بالطلبة إلى المستوى الثاني، وهو مستوى الفعاليات والأنشطة والمشاريع، وفيه يتم التركيز على تنمية المهارات العقلية العالية والتدريب على الإبداع، ومن هنا يزداد دور المعلم في طرح الاقتراحات المرشدة والموجهة للطالب نحو اختيار نشاط معين وممارسته.
3. **الجزء الثالث:** وهو المستوى الذي تتبلور فيه الاهتمامات أكثر لدى الطلاب، ويظهر لدى بعضهم الحب للعمل الشاق كالاهتمام بعمل بحث ودراسة لموضوع ما، أو الاهتمام بمشكلة واقعية والعمل على حلها.(السرور، 2003).

نستنتج مما سبق أن فلسفة هذا النموذج تقوم على إثراء تعليمي لجميع الطلاب في البداية، كل يسير حسب سرعته وقدراته في مستويات ثلاثة متداخلة، وبذلك فان الطالب المتميز جداً هو الذي يصل إلى المستوى الثالث في النموذج ويبدع فيه أكثر من غيره.

والآن نجد ان الطالب المتميز بحاجة إلى الوقت الكافي للعمل في المستوى الثالث، وهو ملتزم بالمنهاج المدرسي، لذا اقترح نموذج اختصار المنهاج أو يتقدم الطالب

لامتحان في المادة التي يرى انه ليس بحاجة لحضور حصصها معظم الوقت، كأن يختار وحدة تعليمية أو أكثر من مادة تعليمية، ويتفق مع معلم المادة على التقدم لامتحان خاص في المادة، وإذا اجتاز الامتحان يكون لديه الوقت الكافي للذهاب إلى غرفة خاصة بالطلبة المتميزين، وبتوجيه من المعلم الخاص بالبرنامج التعليمي.

وفي نهاية هذا المستوى الذي لا يجتازه إلا الطلبة الذين يتحملون مشقة العمل ويبدعون فيه، عليهم أن يقدموه لبقية الطلبة والمهتمين في موضوعه كي يستفيدوا مما أنتج. ويحق للطالب الاستمرار والعودة إلى المستوى الأول،أو الثاني، أو البقاء في المستوى الثالث، والعمل على إنتاج شيء جديد آخر.

الذكاء والموهبة

أكدت دراسات النمو المعرفي على أن أصل الذكاء الإنساني يكمن فيما يقوم به الطفل من أنشطة حسية حركية خلال المرحلة المبكرة من عمره.

هناك عدة مهارات يمكن تدريب الطفل عليها لرفع مستوى ذكائه وإبداعاته، مثل اللعب الذي يعد من أهم العوامل المساهمة في رفع معدل الذكاء لدى الأطفال ما إن تم بالطريقة السليمة وبالاختيار السليم لتلك الألعاب، مع عدم إغفال أهمية المشاركة الأسرية للطفل وتشجيعه أثناء اللعب. كذلك من المهم توفير القرطاسيات كالألوان والورق والصلصال وغيرها مما تحتاجه الأنشطة الفنية، فهذه الأنشطة يرافقها مرح وشعور بالإنجاز، وهو ما يزيد من كفاءة الدماغ وقدرته على التفسير والتحليل والتنظيم، وهناك مجال آخر من أشكال اللعب وهو اللعب في عوالم الخيالية أو مع الرفقاء الخيالين.

يتطور عقل الطفل وذكاؤه وتفكيره خلال السنوات الأولى من عمره عن طريق استثارة حواسه والقيام بالنشاط الحركي والتجريب النشط، حيث يستلزم استثارة جميع حواس الطفل وممارسته وتجريبه لأنشطة مختلفة ومتنوعة لكي يبني ذكاءه وينمي تفكيره.

إن الظروف البيئية التي يتعرض لها الطفل تمكنه من استثارة حواسه الخمسة: فالسمع يحفز بأصوات الحيوانات والتميز بينها وكذلك بعض أصوات الطبيعة كالماء

والأشجار، ويستثار البصر بألوان الأشياء ومن خلال الرسم ودمج الألوان، واللمس بالتمييز بين الناعم والخشن والمبلول..الخ. وحاسة الشم تميز بين روائح الفاكهة والزهور وأنواع التوابل ومعرفة أسمائها، وفي التذوق يتعلم الطفل التمييز بين الطعم الحامض والحلو والمر.

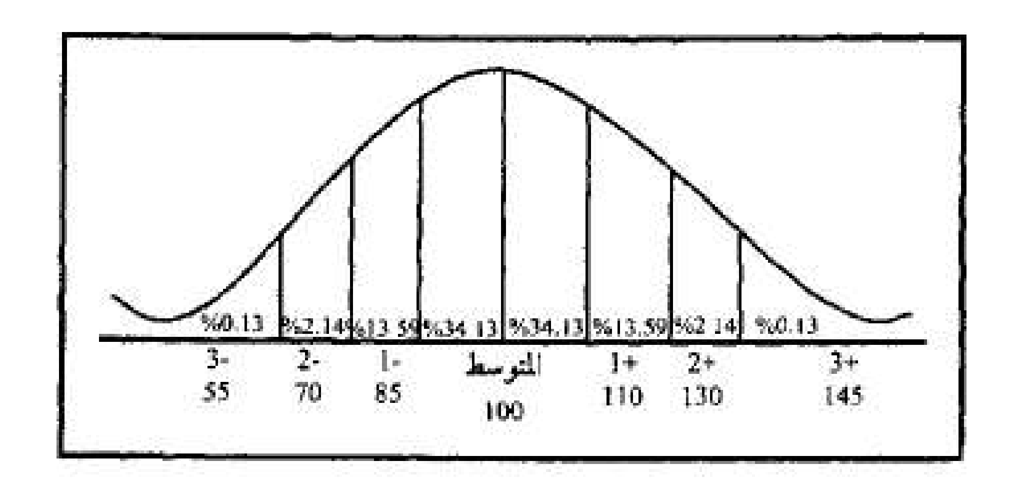
العلاقة بين الموهبة والذكاء إحصائياً

من خلال منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء وهو نموذج لرسم بياني معين يوزع القدرات والسمات ويظهر الفروقات الفردية في الذكاء أي الاختلافات في الذكاء بين الأفراد. وهي ظاهرة عامة بين جميع الكائنات الحية، وتظهر هذه الفروقات حتى بين أطفال الأسرة الواحدة. فإذا ما لاحظت بتفحص وعناية تلاميذ أحد الصفوف الدراسية فإنك ستجد بينهم مستويات مختلفة منها المتفوق، المتوسط أو الضعيف مهما كان نوع الصفة المقيسة: عقلية كانت أم خلقية كالصدق أو الأمانة أو مزاجية كالاتزان الانفعالي أو القدرة على احتمال الشدائد أم اجتماعية كالتعاون أو الإنطواء على النفس وستجد أيضا فروقات في الخصائص الجسمية سواء في الطول أم الوزن أو حدة البصر أو قوة القبض باليد وغير ذلك من السمات.

ويمكن تعريف الفروقات الفردية بأنها اختلافات الأفراد عن متوسط الجماعة في الظاهرة المقيسة.

أما الفروقات الفردية في الذكاء وهي محور عنواننا فهي اختلافات في نسب الذكاء بين الأفراد، ويمكن اكتشاف هذه الحقيقة لو طبقنا أحد اختبارات الذكاء على طلاب إحدى المدارس ثم حسبنا نسب الذكاء بينهم عندها سنجد فروقات واضحة وملموسة بينهم في الذكاء.

وتتوزع درجات الأفراد في الذكاء على شكل منحنى يسمى "منحنى التوزيع الطبيعي" أو "المنحنى الاعتدالي" وبما أنه يتكون من شقين متماثلين حول خط المتوسط وأن شكله شبيه بشكل الجرس لذا يسمى أحيانا "منحنى الجرس" كما هو موضح في الرسم:



ويتضح من الشكل أن متوسط نسبة الذكاء هي (100) للفرد العادي، كما أن هناك عدة تصانيف أو مستويات للذكاء وهي ترتب كما يلي:

1. **فئة العباقرة (الموهوبون):** وهي تمثل ذوي الذكاء المرتفع 145 فأكثر وهم حوالي واحد في الألف تقريبا.

وهؤلاء الأفراد غير عاديين في كثير من الأفعال التي يقومون بها، فهم انعزاليون، ويستخدمون لغة يصعب فهمها على الأفراد العاديين ولذلك فهم يميلون لمصاحبة من يكبرونهم في السن، كما أنهم يعتبرون مصدر إحراج وإزعاج للمعلمين في النواحي الأكاديمية.

2. **فئة الأذكياء:** وتتراوح نسبة ذكائهم بين 130-145، وهم يشكلون حوالي 2٪ تقريبا ومتفوقون في التحصيل وقد يفضلون العزلة مثل فئة الموهوبين ويمكن الإشارة إلى الفئتين الأولى والثانية بفئة المتفوقين في التحصيل.

3. **فئة فوق المتوسط:** وعددهم أكبر نسبيا فهم 13.6٪ من المجتمع وتتراوح نسبة ذكائهم بين 115-130 وهؤلاء يستطيعون إكمال دراستهم الجامعية بنجاح.

4. **فئة المتوسطين:** وهم النسبة الغالبية حيث يزيد عددهم على 86٪من أفراد المجتمع، وهم ذوو نسبة ذكاء تقع بين 85-115 وأحيانا يشار إليهم بنسب ذكاء بين 90-100.

5. **فئة دون المتوسط:** وعددهم 13.6٪ وتنحصر نسب ذكائهم بين 70-85 ويمكن أن يشار إليهم بفئة الأغبياء.

6. **فئة ضعاف العقول:** وهم ذوو نسبة الذكاء التي تقل عن 70 وعددهم حوالي 2.3 من أفراد المجتمع.

وتدل هذه الفئات المختلفة على مدى الفروقات في الذكاء بين الأفراد والتي يجب أن يضعها المعلم في الاعتبار أثناء التدريس في اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة. (المعايطة والبواليز،2000: 158-160).

العلاقة بين الإبداع والذكاء

اختلف العلماء في تحديد العلاقة بين الإبداع والذكاء، فيرى فريق من علماء النفس أن الإبداع مظهر من مظاهر الذكاء العام للفرد، وأنهما يمثلان نشاطا عقليا واحدا، وليس هناك قدرة خاصة للإبداع، في حين يرى باحثون آخرون أن اختبارات الإبداع تقيس ما يسمى بالتفكير المتمايز والتفكير المنتج divergent productive، حيث توجد أكثر من إجابة ممكنة لكل سؤال، بينما تقيس اختبارات الذكاء في جوهرها ما يسمى بالتفكير المتقارب convergent حيث يوجد حل صحيح لكل سؤال.

وقد درست العلاقة الارتباطية بين الذكاء والإبداع في كثير من الدراسات، ووجد أن معامل الإرتباط إيجابي ومتوسط حتى مستوى ذكاء 120 وهو ما يسمى بالعتبة الفاصلة، أما في مستويات الذكاء الأعلى فقد وجد أن معامل الارتباط يقل، كما وجد أن الانطباع العام عن أسرة المرتفع الذكاء هو أنها تحد من انطلاقته كفرد، أما الانطباع العام عن أسرة المرتفع في الإبداع فهو أنها تسمح بانطلاق الفرد، ومعنى ذلك أن المبدعين عن مستوى مرموق قد لا يكونون على نفس المستوى من الذكاء، وكذلك ليس بالضرورة أن يظهر الأذكياء نواتج إبداعية.

ولا يعني هذا عدم أهمية الذكاء العام للأداء بوجه عام وللأداء الإبداعي بوجه خاص، إذ لا يتلازم الإبداع وانخفاض الذكاء، فمستوى الذكاء الذي يلزم لإكمال الدراسة، يلزم أيضا لإنجاز العمل الإبداعي، والشخص الذي يتوقع أن يكون مبدعا هو ذاك الذي يقوم ذكاؤه أساسا على تمثل المعلومات وفهمها وتحليلها ويستطيع في نفس الوقت استخدامها بطريقة مرنة، ومزجها بطريقة مبتكرة.

وفي ضوء الخلاف حول العلاقة بين الإبداع والذكاء يقترح البعض نظرية (الصاعدي،2007،148-150).

مستوى الذكاء

يعتمد مستوى الذكاء على نشاط العمليات المعرفية وقوة أدائها ويتأثر بالعوامل الوراثية والعوامل البيئية، هذا وينشط عمل الدماغ في مرحلة ما بعد الولادة مباشرة، وحتماً تتأثر فعاليته بالعوامل البيئية المحيطة بالطفل،فكلما كانت بيئة الطفل داعمة ومحفزة كلما تطورت عملياته المعرفية وارتفعت نسبة ذكائه.

وتؤكد نظريات الذكاء الحديثة وأهمها نظرية الذكاء المتعدد "لجاردنر (Gardner)" أن الذكاء ليس أحاديًا، والفروقات بين الأفراد ليست في درجة ذكائهم فحسب، وإنما في نوعية الذكاء أيضاً.

نظرية الذكاء المتعدد "لجاردنر (Gardner)"

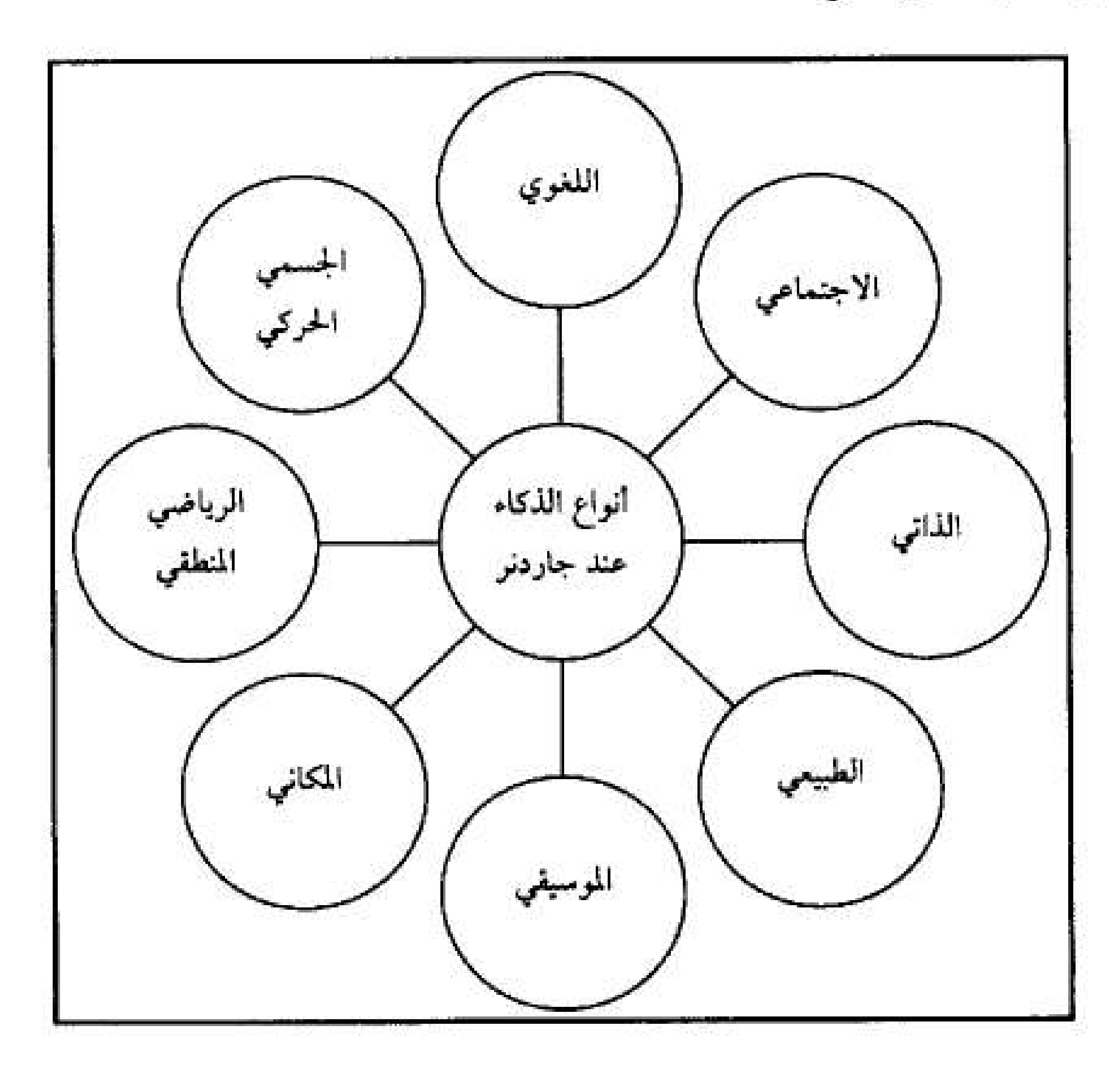
واضع هذه النظرية هو العالم جاردنر الذي نحا نحواً مختلفاً عن بقية الباحثين في محاولته تفسير طبيعة الذكاء. حيث استمد هذا العالم نظريته هذه من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات خارقة في بعض القدرات العقلية ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها مما قد يجعلهم يصنفون في مجال المعوقين عقلياً. فعلى سبيل المثال فقد لاحظ جاردنر أن طفلاً بلغت نسبة ذكائه(50)، غير أنه كان قادراً على ذكر تاريخ أي يوم من أيام الأسابيع الواقعة بين السنوات 1880 – 1950م، كما كان قادراً على العزف على آلة البيانو بالسماع، وكان هذا الطفل يمتلك غيرها من القدرات مثل الغناء بلغات أجنبية لا يتحدثها والتهجئة والحفظ.

وهكذا فقد استرعت مثيلات هذه الحالة انتباه جاردنر الذي بات يعتقد بأن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة أو الذكاءات المتعددة التي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر.

وتتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة في الذكاء، وتركز على حل المشكلات والإنتاج المبدع على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج . ولا تركز هذه على كون الذكاء وراثياً أو هو تطوراً بيئياً.

ونتيجة للبحث والدراسة وجد جاردنر أن الأشخاص العـاديين تتشكل لـديهم علـى الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإنجـازي.يـرى جـاردنر أن النجـاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة، وأن أهم مساهمة يمكن أن يقـدمها التعلـيم مـن أجـل تنمية الأطفال، هي توجيههم نحو المجالات التي تتناسـب مـع أوجـه الكفـاءة والموهبـة الطبيعية لديهم.

ويمكن تنمية هذه الذكاءات المتعددة عند الأفراد من خلال وسائط بيئية، وقد لا تتساوى لدى الفرد كل هذه الأنواع، إلا أنه بالإمكان تقوية نقـاط الـضعف في أنـواع الذكاءات من خلال التـدريب. وحـدد جـاردنر أن النـاس يمتلكـون ثمانيـة ذكـاءات موضحة بالشكل الآتي:



أنواع الذكاءات المتعددة

1. **الذكاء اللغوي:** ويقصد به القدرة على استخدام اللغة والكلمات بكفاءة.
2. **الذكاء الموسيقى:** وهو قدرة الفرد على تحليل النغمات ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للإيقاعات.
3. **الذكاء المنطقي:** وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة عالية.
4. **الذكاء المكاني:** هو الإدراك البصري المكاني بدقة ويتضمن الحساسية للألوان والخطوط والأشكال والعلاقات بين هذه العناصر، والتمثيل الجغرافي للأفكار ذات الطبيعة البصرية والمكانية.
5. **الذكاء الجسمي أو الحركي:** وهو الخبرة في استخدام الفرد لجسمه للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما هو الحال عند (الممثل والرياضي) كذلك التفوق في استخدام اليدين في تصنيع الأشياء.
6. **الذكاء الشخصي الخارجي:** هو قدرة الفرد على إدراك الحالة المزاجية للناس والتعرف على تعبيراتهم ونبرات أصواتهم وإيماءاتهم، وما يكمل هذا الذكاء هو الاستجابة المناسبة لذلك.
7. **الذكاء الشخصي الداخلي:** وهو قدرة الفرد على معرفة نفسه وذاته وشخصيته وجميع عناصر قوته الخاصة به، واستخدامها بالشكل الأمثل.
8. **الذكاء البيئي:** ويتمثل في معرفة الفرد بالبيئة المحيطة وقوة شعوره البيئي والإحساس بعناصر الطبيعة والتفاعل مع دورها في الحياة وقوة تقدير الدور وكيفية توظيفه.

النمو التطوري للذكاء

إن أنواع الذكاء المختلفة تبدأ بقدرة ابتدائية تتطور خلال مراحل، حيث إن هذه القدرة تظهر منذ السنة الأولى من عمر الفرد، وهذه المراحل هي:

1. التعبير عن الذكاء ويكون من خلال نظام الرموز ـ إما كلمات التعبير عن اللغة، أو أغاني للتعبير عن الموسيقى.

2. عندما تتطور القدرة تتطور الرسوم كذلك، فمثلا بالإضافة إلى الكلمات تدخل الرياضيات ورموزها وتدخل النغمة الموسيقية.
3. ثم تأتي مرحلة النضج حيث يتم فيها التعبير عن الذكاء بوسائل مهنية وغير مهنية حيث يصبح الفرد كما يريد موسيقى، شاعر، مهندس......الخ.

الذكاء المتعدد وإستراتيجيات التعلم

قد يطرأ للبعض مصطلح "الذكاء المتعدد" يعني تعدد مستويات الذكاء بين الأفراد، عموماً فقد ارتبط الذكاء بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والمعرفة والإدراك والطلاقة والاستدلال القدرة العددية والانتباه والاستيعاب وغيرها. إلا أن الصحيح هو أن "الذكاء المتعدد" هو أحد النظريات التي تطرقت إلى موضوع الذكاء. وبما أننا ذكرنا أن هناك عددا من نظريات الذكاء فمن المهم أن نستعرضها وبعجالة للقارئ الذي قد تدور في ذهنه العديد من التساؤلات بهذا الخصوص.

من أوائل النظريات التي بحثت في الذكاء نظرية سبيرمان التي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة حيث أعتقد هذا الباحث أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقة عقلية. وأتى آخرون بعد سبيرمان كأمثال ثيرستون وجلفورد وكاتل وحددوا بنية القدرات العقلية بتفصيل أكثر مما جاء به الباحث سبيرمان. أما الباحث ستيرنبرغ فقد أقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء والتي تقوم على تحليل للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء.

وقد اعتبر ستيرنبرغ أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء يجب أن تقوم عليها النظرية المكتملة في الذكاء وهي: الذكاء الأكاديمي والذي يمكن قياسه بالقدرة على حل المشكلات، والذكاء العملي والذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظرياً. والذكاء الإبداعي الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة أو اكتشاف حلول مختلفة غير مألوفة.

وقد وسعت هذه النظرية مفهوم الذكاء لتغطي مجالات لم تؤكدها نظريات الذكاء الأخرى من حيث ربط معنى الذكاء في الحياة العامة.

ومن هنا نرى أن هذه النظرية ترى الذكاء نظرة كليه وتعتقد بالمركزية الفردية، حيث تؤكد دور الفرد وأن هناك عدداً من المزايا الفريدة التي تميز كل فرد، ويرى جاردنر أن الناس يمتلكون أنماطا فريدة من نقاط القوة والضعف وفي القدرات المختلفة. وعليه يصبح من الضروري فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص، حيث يعتمد جاردنر في نظريته على افتراض مهمتين ألا وهما:

1. أن لدى البشر اختلافات في القدرات والاهتمامات ولذا منهم لا يتعلمون بنفس الطريقة.
2. لا يمكن لأحد أن يتعلم كل شيء يمكن تعلمه.

وتحث هذه النظرية التربويين (المربين) على الآتي:

1. فهم قدرات واهتمامات الطلاب.
2. استخدام أدوات عادلة تركز على القدرات.
3. المطابقة بين حاجات المجتمع وهذه الاهتمامات أي أن تكتشف قدرات الفرد وتنميها.
4. مرونة حرية التدريس للطلبة (كاختيار الطلبة للطريقة التي تناسبهم للدراسة) وكاستخدام المعلمين الطرق التي تناسب الطلبة للدراسة.
5. كما تقول النظرية بأن الذكاء يكمن في القدرة على حل المشكلات وتقديم انتاجات ذات أهمية في موقع معين مثل (لشعر، والموسيقى، والرسم، والرياضة، وغيرها) وحل المشكلات بلعبة الشطرنج أو إنهاء قصة معينة وتقول هذه النظرية أيضا أن أي فرد لديه إعاقة أو أي مرض عقلي لا تكون لديه القدرة على حل المشكلات والإنتاجية وفي نفس الوقت تركز النظرية على أهمية التنشئة الثقافية لكل جانب من جوانب الذكاء.

أهمية نظرية الذكاء المتعدد

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب

ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف عن القدرات والفروقات الفردية.

وتساعد هذه النظرية على أن يوجه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته ويتوقع ان ينجح فيها، فإذا ما استخدم نوع الذكاء المناسب وبشكل جيد فقد يساعد ذلك على حل كثير من المشاكل.

دور الخبرة

تتحدث هذه النظرية عن الخبرة المتبلورة وهي قابلية التفاعل بين الفرد وأي ميدان من ميادين الحياة، وهذا التبلور يبنى على أساس التدريب مع وجود القدرة والممارسة ومناسبتها لطبيعة الفرد نفسه.

وباختصار فإن جاردنر يرى أن صقل الخبرة يحتاج إلى ممارسة وتدريب، وهذا لا يحدث إلا إذا انخرط الفرد في الميدان وعمل فيه لتطوير قدراته.

وعندما نقول إن تبلور الخبرات يأتي بالممارسة فإن هناك ثلاثة عناصر محددة مهمة يجب عدم إغفالها وهي المواد والخبرات والمشاكل) ومن الضروري تشكيل فكرة ذاتية على قاعدة من الخبرات وتدل بعض الدراسات بأن هناك عدداً من الأفراد الذين كانوا موهوبين جداً كأطفال وعبر مراحل متعددة تطورت وتبلورت هذه الخبرات وآخرين لم تشحذ مواهبهم التي غفل المربون عن اكتشافها وصقلها.

وهكذا فإن نظرية جاردنر هذه يمكن الاستفادة منها في التربية من حيث دراسة تاريخ الحالة والذي قد يساعد على الكشف عن تطور ذكاء معين في شخص معين، وقد يستفاد من هذا في توجيه الفرد للعمل والوظيفة التي تناسبه والتي يمكن أن يبدع فيها.

ومن أهم ما تدعو إليه هذه النظرية هو أن تتضمن اختبارات الذكاء قدرات أخرى غير القدرات اللغوية والرياضية التي تتشكل منها غالبية الاختبارات .(Gardner،)1983

الذكاء والدماغ البشري

معلومات عامة عن الدماغ

1. وزن الدماغ 2٪ من وزن الجسم.

2. يستهلك الدماغ 20٪ من وزن طاقة الجسم، و20٪ من الأكسجين الوارد الى الجسم.
3. يصل الدماغ 8 جالونات دم في الساعة.
4. الدماغ يحتوي على 100 بليون نيرون.
5. نستخدم جزءاً بسيطاً من طاقتنا الدماغية بما يعادل $\frac{1}{100}$.
6. العواطف هامة جداً لنمو الدماغ.
7. الموسيقى هامة جداً لنمو الدماغ وتعمل على توفير بيئة عمل مناسبة.

متطلبات نمو الدماغ

1. معطيات حسية متنوعة وقوية.
2. بيئة غنية بالمعطيات والمواقف القوية.
3. التدرب على الإتقان في المهارات.
4. التأمل والتدريب الكافي.
5. الذكاء وفعالية الدماغ.

إن المستوى العالي من الذكاء يفهم على انه فعالية وعمل للدماغ المتقدم، وأن عمل العقل يأتي نتيجة تفاعل وتداخل العوامل الوراثية والعوامل البيئية.

ولكن الحقيقة العلمية تؤكد على أن الشكل الأساسي لتنظيم الدماغ يتشكل منذ الولادة، وغالباً ما يأتي توزيع الخلايا فيه مكتملاً وبعد الولاة تزداد فعالية عمل الدماغ وتنشط وتعمل في حالة وجود البيئة الحافزة الغنية بالمثيرات المادية.

ونستطيع أن نقول إن ما تقدمه الجينات الوراثية هو الذي يوفر لنا الإطار العام للذكاء الذي سينمو ويزداد إذا ما توفرت له البيئة المنشطة المحفزة لنمو وتطور الذكاء والشخصية ولنوعية الحياة التي سيحياها الفرد، أما بالنسبة للمواهب عند الأطفال فهي عبارة عن صفات مركبة موروثة.

آلية عمل الدماغ

يعمل الدماغ وفق قواعد أساسية توضح أساليب عمله وطرقه في التعامل مع المعلومات والمعاني. وفيما يلي عرض لهذه المبادئ:

1. الدماغ نظام حي تام

يعمل الدماغ كنظام حي إذ أن هناك مراكز خاصة للعواطف ومراكز خاصة للذاكرة وأن لكل منطقة وظائفها الخاصة لكن الدماغ يعمل ككل والعواطف والذاكرة تؤثران على بعضهما.

والدماغ كنظام حي له خصائص:

- يبحث النظام عن البقاء وحماية نفسه.
- ينمو النظام ويتطور ويتكيف مع بيئته.
- والنظام يمتلك وقاية وقدرة سريعة على التعافي حيث يمكن أن يستوعب مؤثرات قوية دون أن تترك أية آثار « فالعقل والجسم مترابطان ويؤثران ويتأثران ببعضهما».

2. الدماغ اجتماعي

يتأثر دماغنا –طوال رحلتنا – بما يحيط بنا وبمن يتفاعلون معنا والأفراد المحيطون بنا هم جزء من نظام اجتماعي أكبر وإن جزءاً كبيراً من ذاتنا وهويتنا يعتمد على ما نتأثر به من مجتمعنا ومن انتمائنا والإنسان بمجرد ولادته يبدأ دماغه بالتأثر والاستقبال والاستجابة لما يحيط به أو من بيئته المبكرة.

3. البحث عن المعنى سلوك فطري للدماغ

إن المقصود بالبحث عن المعنى هو ترجمة خبراتنا إلى مشاعر وأحاسيس وهذه العمليات تتغير مع العمر وإن كل فرد يولد مزوداً بتجهيزات بيولوجية تسمح له بفهم العالم حوله بل الغرض الأساسي للدماغ هو وضع تمثيلات ذات معنى للعالم. (عبيدات وأبوالسميد، 2005: 54).

4. يتم البحث عن المعنى من خلال الأنماط

لا يعمل الدماغ كآلة منطقية آلية بل يهتم كثيراً بفهم العالم من خلال ترتيبه للأشياء وتصنيفها في أنماط إنه يبحث عن التشبيهات والاختلافات والمقارنات.

إننا جميعاً مزودون منذ الولادة بالقدرة على فهم العالم المحيط بنا من خلال وضع المفردات والخصائص العديدة في أصناف وأنواع.

إن التصنيفات لا تظهر إلا إذا تفاعلنا مع البيئة كما أن الدماغ الإنساني مزود بالقدرة على تطوير خريطة مكانية تجيب عن السؤال أين نحن؟ وخريطة زمانية تجيب عن السؤال من نحن؟

إن الإنسان يبني نماذج خاصة به لمعرفةالعالم وبعد ذلك تتصرف أو تتفاعل مع العالم وفق هذه النماذج.

5. العواطف مهمة في تشكيل الأنماط

تجاهل العلماء دور العاطفة في التعلم بسبب تجاهلهم للعمليات الداخلية غير المحسوسة فالسلوكيون ركزوا على ما يمكن قياسة من ظواهر وعواطف وبعد ذلك تم الاهتمام بالعواطف لكن بشكل منفصل عن التفكير ولم يدركوا الارتباط بين التفكير والعاطفة

لكن الأبحاث الحديثة ترى أن العواطف مهمة حتى لمهارات التفكير العليا فالدماغ والجسم بما فيه العاطفة معاً ويشكلان وحدة متينة.

6. يدرك الدماغ وينظم الكل والجزء تلقائياً

لدينا ميلان منفصلان لتنظيم معارفنا:

الأول: تجزئة الموقف إلى أجزاء بسيطة.

الثاني: إدراك الموقف ككل أو كسلسلة متصلة.

وهذان الميلان منبثقان من الدماغ وتنظيمه وحسب نظرية نصفي الدماغ فإن الجزء الأيسر من الدماغ لفظي وتحليلي والجزء الأيمن بصري وحدسي وهذا يعني أن الدماغ يمكن أن يكون تحليلياً أو حدسياً ولكن عند بعض الناس فإن جنبي الدماغ يعملان معاً ويتصلان معاً ومترابطان معاً.

7. يتضمن التعلم انتباهاً مركزاً وإدراكاً محيطاً جانبياً

إن الدماغ أو العقل مهتم ومنتبه دائماً في مجال حسي أو صورة أو موضوع وأن عليه أن يختار ما يختار ويتجاهل ما يتجاهل فالانتباه ترتبط بموضوعات ذات علاقة بحاجاتنا ورغباتنا.

وفي أثناء انتباهنا المباشر لموضوع ما فإننا أيضاً نتأثر بمعلومات وموضوعات أخرى غيره وليست في بؤرة الانتباه مثل الأصوات وغيرها وهذه المؤثرات تعمل بشكل دائم وفي كل مكان وهي مهمة خاصة للأطفال الذين ينتبهون لموضوع درس معين

إن غنى البيئة وتنظيمها وتنظيم العقل او حالة العقل الموجودة في المدرسة والبيت لها تأثير مهم على كيف نتعلم؟ وماذا نتعلم؟

8. يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية وغير واعية

إنا اللاشعور أو اللاوعي من الحقائق الأساسية في حياتنا وهذا يتضح في تحليلنا ومن تذكرنا للأحداث الماضية وإن نسبة كبيرة من استنتاجاتنا وحدسنا وإدراكنا للأنماط تأتي من خلال اللاشعور.

يرى علماء النفس أن الفهم هو عملية عميقة متتالية وأن التعلم المعقد يعتمد على قدرة الشخص على تحمل مسؤولية خبراته ووعيه بهذه الخبرات وبما يجري حوله.

وحين ننمو فإننا نمتلك الفرصة لتطوير ما يسمى بالوعي العقلي وهي حالة تعني أن يبقى الإنسان وعيه حياً إزاء الخبرات الواقعية وإننا حين لا نفكر فإننا ندخل في حالة من جمود التفكير والملاحظة وجميعنا جربنا هذه الحالة إلى حد ما.

أما المثيرات البعيدة عن الوعي فإنها تشكل التعلم غير المقصود.

9. نمتلك طريقتين في تنظيم الذاكرة

يميز العلماء بين نوعين من الذاكرة:الثابتة والدينامية فهناك أنظمة خاصة لخزن المعلومات الثابتة مثل الحقائق المعاني المهارات المشاعر وهذه الأنظمة الثابتة يمكن أن تبرمج بشكل مستقل أو من خلال الخبرات وهي التي توضح لماذا نستطيع أن نتعلم

حقائق منفصلة أو استجابات عاطفية أو تهجئة كلمات منفصلة عن المعاني ومن جهة أخرى هناك الذاكرة الدينامية التي تعمل لحظة بلحظة والتي تسمى بذاكرة المكانية الدينامية وهذه الذاكرة هي التي تحدد أين نحن وتسجل الأحداث التي نجريها إنها أشبه بمذكرات حية مستمرة تضع خارطة ذات معنى لعالمنا.

إن الذاكرة الثابتة –العاطفية – ناضجة منذ فترة مبكرة من العمر لكن الذاكرة الدينامية تتطور عبر الوقت وهذا ما يفسر أن الأطفال يخزنون انطباعات مهمة منذ طفولتهم المبكرة.

10. التعلم تام ومستمر

إن الدماغ على الرغم من أنه شديد التعقيد وله إمكانيات هائلة إلا أنة شديد المرونه وشديد التغير وإن الدماغ والتعلم وجهان لعملة واحدة وهو لا ينمو بمجرد الغذاء والحماية ولكن من خلال الخبرات الحية التي تقود إلى روابط عصبية وإفرازات كيماوية.

11. .يحتاج الدماغ إلى تحدٍ واستثارة ولكنة يعوّق بالاحباط والتهديد

تصل المعلومات من الحواس إلى الدماغ وإذا حملت معه تهديداً ومخاوف تذهب إلى منطقة الأميجادا في الدماغ فيحدث الدماغ استجابة سلبية أو عنفاً وإذا لم تحمل معها مخاوف تصل إلى منطقة القشرة الحاسية حيث تنقى المعلومات فنسمع الأشياء ونراها بوضوح فيحدث الدماغ استجابه إيجابية.

إن الدماغ المهدد يطلق كورتيزول وهو مادة كيماويه تقلل المناعة وتقتل الخلايا الدماغية كما أن التهديد والتوتر يقللان السيراتونين مما يزيد من الاستجابة العدوانية.

«يميل الدماغ المهدد إلى الانتباه إلى ذاته ليرى التهديد المحتمل او لخلق تهديد مقابل من أجل حماية الذات».

12. كل دماغ فريد في تنظيمه

على الرغم من أن كل إنسان يمتلك دماغاً بنفس النظام إلا أن كل دماغ يختلف عن غيرة وإن سبب الاختلاف هو نفسه سبب التشابه فنحن مثلاً نولد مزودين بمئات البلايين من الخلايا العصبية لكن الخريطة الجينية لكل فرد في تفاعلها مع الخبرات

والميزات سوف تتشكل من طرق وممرات تختلف عن أي فرد آخر ومن المستحيل وجود دماغين متشابهين في روابطهما العصبية ولذلك يكتسب كل شخص خبرات خاصة ويتعلم بطريقة خاصة تلائم دماغة (العبيدات وأبو السميد، 2005: 53-60)

عمل الدماغ بشكل موجز

إن أدمغتنا تتألف من طبقات عدة متميزة ومتمحورة تبدأ من أكثر الطبقات بدائية وتحوي طبقات متتالية أكثر حداثة تحيط بالطبقات السابقة.

1. **الطبقة الأولى:** من المخ والأكثر عمقاً والتي يدعوها البيولوجي باول ماكلين القاعدة العصبية، وهي التي تتحكم في وظائف الحياة الأساسية مثل التغذية والإطراح ودوران الدم والتنفس وكافة الآليات والأعمال الحيوية، وتتألف من النخاع الشوكي وجزع المخ والمخ الأوسط، وتؤلف القاعدة العصبية في الأسماك معظم المخ.
2. **الطبقة الثانية:** وهي طبقة الزواحف- وهذه الطبقة تحيط بالقاعدة العصبية، وهي مشتركة بيننا وبين الزواحف، وتضم الفص الشمي والجسم المخطط والكرة الدماغية الشاحبة، وتتحكم هذه الطبقة في السلوك العدائي والتراتب الاجتماعي وتحديد منطقة النفوذ.
3. **الطبقة الثالثة:** وهي تحيط بالطبقة السابقة وتسمى النظام أو العقل الحوفي وتوجد في الثدييات، وهي تتحكم في العواطف والتصرفات الاجتماعية بشكل رئيسي، وفي الشم، وفي الذكريات أيضاً.
4. **الطبقة الرابعة:** هي اللحاء- وهي تحيط بكل الطبقات السابقة وهي التي تتحكم في التفكير والإدراك الراقي، ولها وظائف أخرى، وهي موجودة لدى الثدييات الراقية. وهي متطورة جداً لدينا.

ويمكن تشبيه هذه الطبقات الأربعة- أو هذه العقول الأربعة-، بأربعة مراكز قيادة متدرجة من حيث قدرتها وتطورها على إدارة استجابات الكائن الحي، أو تشبيهها بأربع معالجات تنظم وتنسق وتدير استجابات الكائن الحي، وهي تشارك جميعها في إدارة حياة الكائن الحي.

الدماغ الثالوثي

الدماغ البشري رتب في ثلاثة أنظمة بأسس مختلفة وتسمى هذه الأنظمة بدماغ الثالوث:

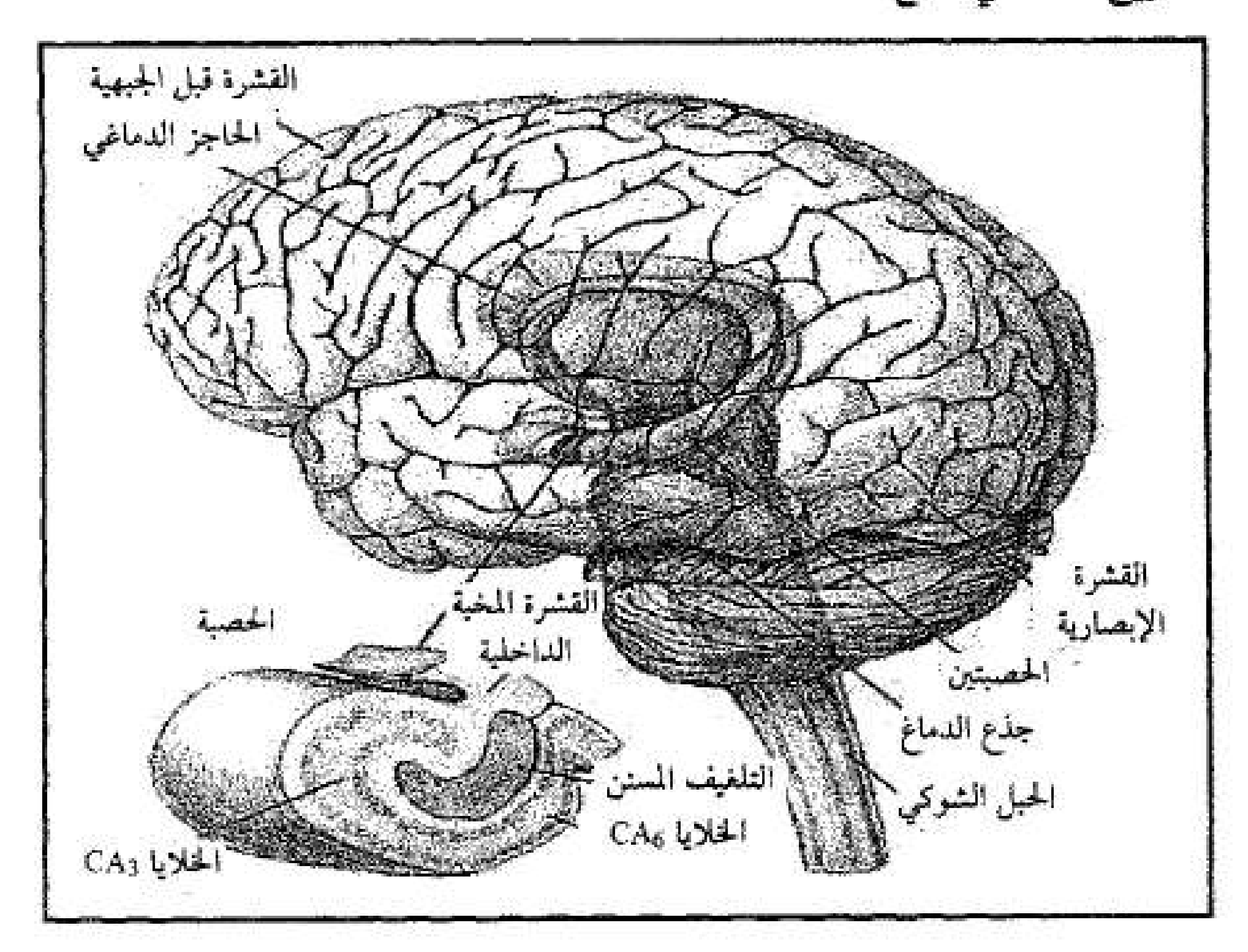
1. **الجزء الأول:** هو العقل الجسمي ويقع في الجزء الخلفي السفلي من الدماغ، وهو الجزء الذي يؤثر على الفعاليات الجسدية مثل عملية التنفس والدورة الدموية والنبض، أما دور هذا الجزء فهو دور مهم في يقضه الإنسان.
2. **الجزء الثاني:** وهو العقل العاطفي، ويتوسط موقعه في الدماغ، وتؤثر هذه المنطقة في فعاليات القلق والانتباه، وان الشعور بالذات والفردية يعتمد على هذه المنطقة من الدماغ، فهذا الجزء هو الجسر الذي يصل بين العالم الداخلي والخارجي.
3. **الجزء الثالث:** هو الجزء الأكبر من الدماغ، وفي هذا الجزء يتم حفظ المعلومات عن الأحاسيس وتصدر القرارات وتتم فعاليات اللغة والمحادثة، كما أن هذه المنطقة تشكل الانتباه والتصميم على العمل

كيف يتعلم المخ ؟

بينما نتعلم كيفية التدريس بطريقة تناسب طبيعة المخ، من المفيد أن نفهم التشريح الأساسي للمخ. بينما تشمل عملية التعلم الجسم كله

فإن المخ يعمل كمحطة لاستقبال المحفزات والمثيرات المحيطة: وكل المدخلات المتعلقة بالحواس يتم فرزها وترتيبها حسب الأولوية، واستيعابها وتخزينها أو حتى تحويلها إلى مستوى العقل الباطن بينما يستوعبها المخ. وفي كل ثانية قد تسجل الخلية العصبية وتنقل ما بين 250 إلى 2500 نبضة. وعندما تتضاعف تلك القدرة على نقل النبضات بعدد الخلايا العصبية التي نقدر وجودها في المخ (حوالي 100 بليون) فسوف نفهم أن إمكانيات التعلم للبشر غير محدودة.(جينسن،2007: 31).

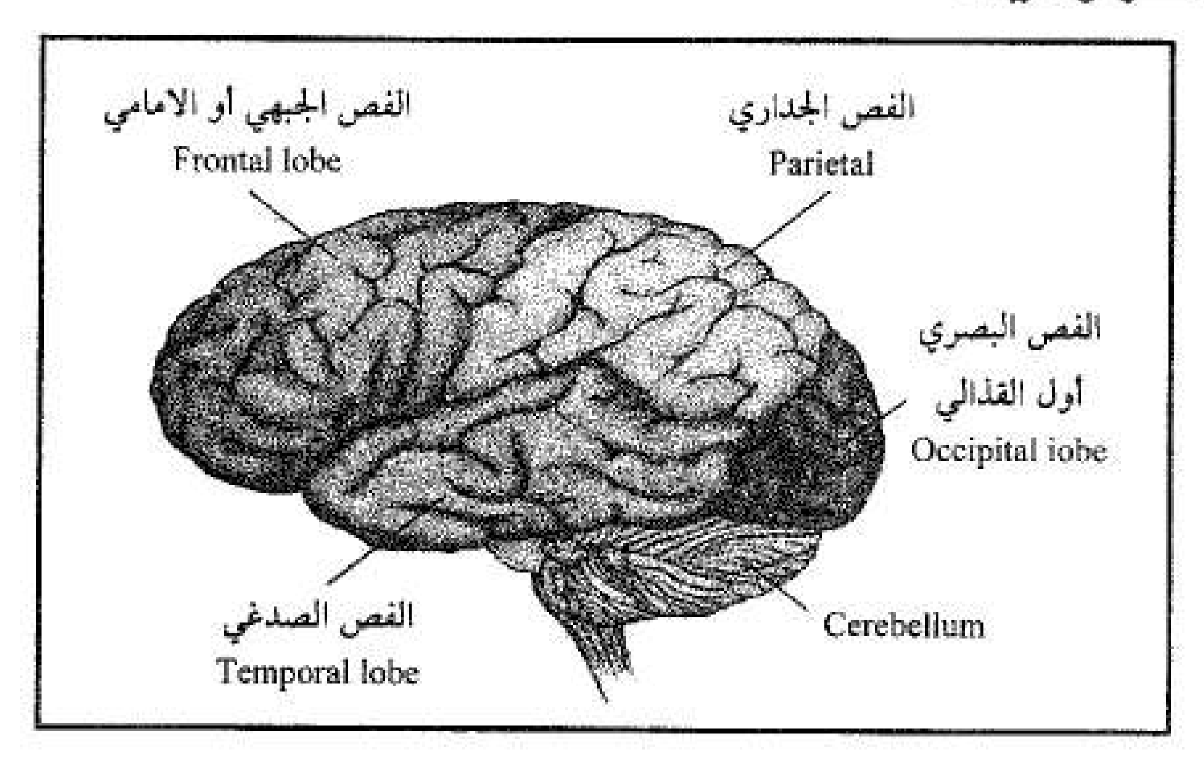
التشريح الاساسي للمخ



توجد سمة مميزة للمخ البشري مقارنة بالثدييات الأخرى، فلدينا مخ كبير الحجم نسبيا مقارنة بحجم الجسم. يزن مخ الإنسان البالغ حوالي ثلاثة أرطال (1300- 1400 جرام). وعلى النقيض، فإن مخ الحوت العنبر يزن حوالي سبعة عشر رطلا (7800 جرام)! ومخ الدولفين يزن حوالي أربعة أرطال ومخ الغوريلا حوالي رطل واحد. ومخ الكلب الأليف حوالي 72 جراما أو ما يساوي 6٪ من وزن مخ الإنسان مثل حجم ثمرة 'جريب فروت' كبيرة، وتلك الأعجوبة التي تزن ثلاثة أرطال يتألف معظمه من الماء (78٪) والقليل من الدهون (10٪) وبروتين أقل (8٪). وأكبر جزء من المخ مكتمل النمو يسمى المخ (80٪)، ويتكون من بلايين الخلايا العصبية ومقسم إلى فصين حيث يتحكم الجانب الأيمن من الدماغ في الجانب الأيسر من الجسم والعكس بالعكس، والدماغ هو الجزء المسئول عن التفكير المركب، ووظائف اتخاذ القرار. والمخ البشري لونه مثل لون اللحم وناعم لدرجة أنه يمكن قطعه بالسكين.

والشيء المميز للسطح الخارجي للمخ البشري هي قشرة أو لحاء المخ، وهي تظهر كثنايا متعرجة لها سمك قشرة البرتقال. وتلك الأنسجة غنية بخلايا المخ، وتغطي مساحة ورقة جريدة مزدوجة إذا تم فردها. وتتضح أهميتها من حقيقة أن قشرة المخ تمثل (70٪) من الجهاز العصبي: فالخلايا العصبية مترابطة معا بألياف عصبية يبلغ طولها مليون ميل. وتوجد في المخ البشري مساحة كبيرة من القشرة التي لديها وظيفة محددة، مقارنة بأي مخ للحيوانات الأخرى، مما يسمح بمرونة غير عادية، وقدرة فائقة على التعلم. (جينسن،2007: 31-32).

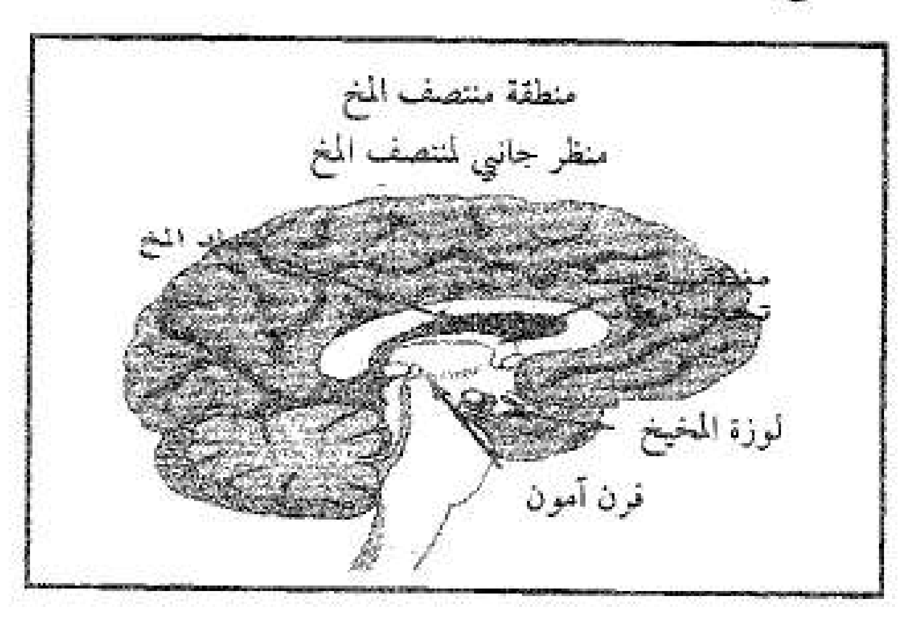
الفصوص الأربعة



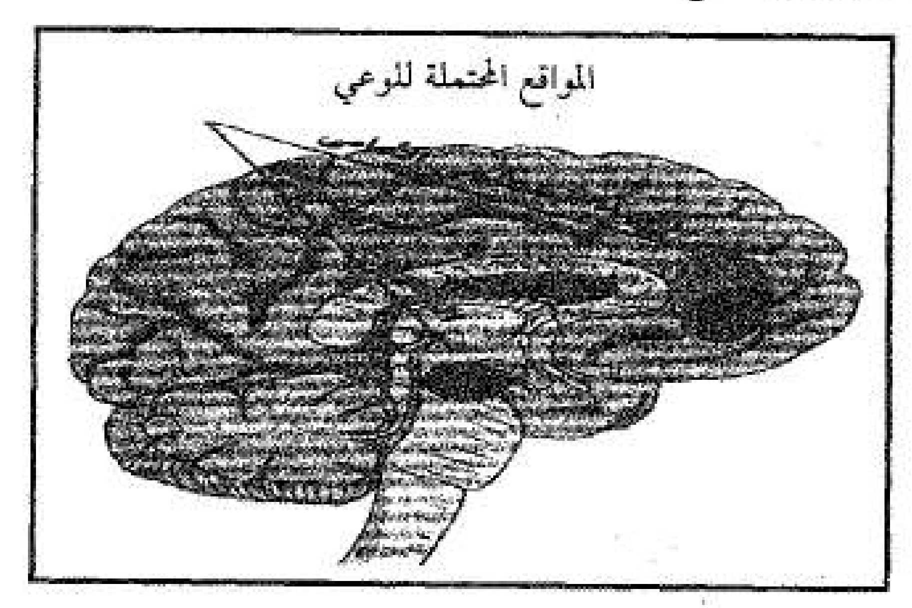
يتكون الدماغ من (4) مناطق أساسية تسمى الفصوص: الفص الأمامي والخلفي والجداري والصدغي. يقع الفص الخلفي في منتصف مؤخرة المخ، وهو مسئول بشكل أساسي عن حاسة الرؤية. أما الفص الأمامي فيقع في منتصف الجبهة، وهو مسئول عن الأفعال الإرادية مثل إصدار الأحكام والإبداع، وحل المشكلات، والتخطيط. بينما يقع الفص الجداري في أعلى منطقة خلف المخ، ومهامه تشمل استيعاب الوظائف المتعلقة بالحواس واللغة. اما الفص الصدغي (في الجانب الأيمن والأيسر) فيقع فوق وحول الأذنين، وهو المسئول بشكل أساسي عن السمع والذاكرة

والمعنى واللغة. ولكن على الرغم من هذا التقسيم إلا أن هناك تبادلا وتداخلا بين وظائف تلك الفصوص. (جينسن،2007: 32).

منطقة منتصف المخ



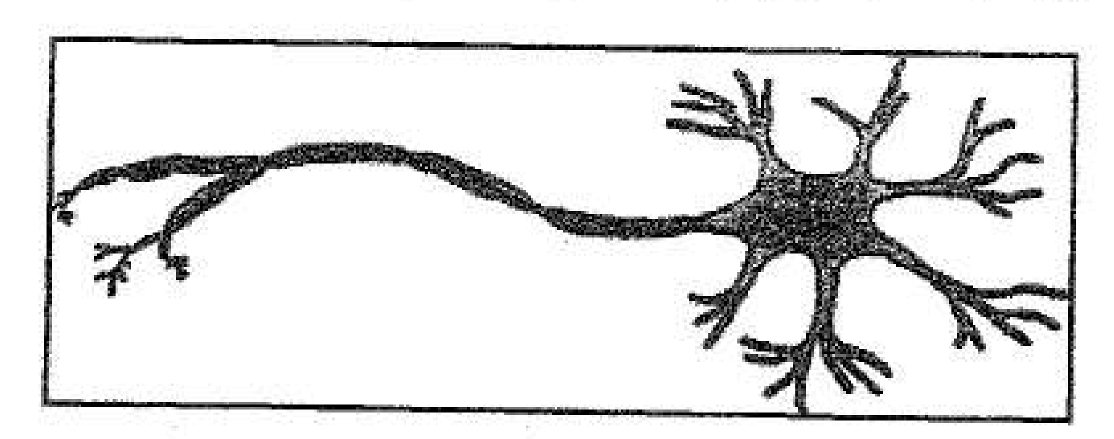
يشمل الجزء في منتصف المخ أو اللب (أحيانا يشار اليه كمنطقة قلب المخ أو مركز النظام الحركي الطرفي) منطقة قرن آمون، والمهاد وما تحت المهاد، ولوزة المخيخ. وتلك المنطقة تمثل حوالي (20٪) من حجم المخ، وهي المسئوله عن النوم والانفعالات، والانتباه، وتنظيم عمليات الجسم والهرمونات، والجنس، والشم، وإفراز معظم المواد الكيميائية للمخ.



وجزء المخ الذي يمثل ذاتك الداخلية أو التفكير الواعي- ليس واضحا تماما – ومن الممكن أن يكون الجانب الواعي موزعا حول قشرة المخ، أو قد يقع بجوار التكوين الشبكي فوق جذع المخ. ولكن يعتقد بعض العلماء أن مكان الوعي في مقدمة الفص الأيسر، أو اللحاء الحجاجي الأمامي.

اللحاء الحسي (الذي يراقب مستقبلات الجلد) واللحاء الحركي (اللازم للحركة) هما الشريطان الضيقان الموجودان عبر أعلى منتصف المخ في الفص الجداري. والجزء الخلفي السفلي من المخ يسمى المخيخ، وهو المسئول الأول عن بعض جوانب التوازن وهيئة الجسم والحركة والموسيقى والإدراك.

يبدأ التعلم من مستوى خلوي ميكروسكوبي، حيث إن الوحدة الوظيفية الأساسية للنظام العصبي هي الخلية العصبية، حيث إنها هي المسئولة عن استيعاب المعلومات، وتفعل ذلك من خلال تحويل الإشارات الكيميائية إلى إشارات كهربائية والعكس. وللمقارنة سنذكر أن ذبابة الفاكهة لديها مائة ألف خلية عصبية والفأر لديه خمسة ملايين خلية عصبية، والقرد لديه 10 بلايين، وللإنسان حوالي مائة بليون خلية عصبية. يوجد في الشخص البالغ حوالي ضعف عدد الخلايا في مخ طفل عمره عامان. والمليمتر المكعب الواحد (1/ 1600 جزء من البوصة) من نسيج المخ به أكثر من مليون خلية عصبية، وكل واحدة سمكها 50 ميكرونا.



هل نفقد عقولنا؟ جميعنا نفقد بعضا من خلايا المخ طوال الوقت نتيجة التحلل وعدم الاستخدام والتآكل بالاحتكاك. ويقدر العلماء أن فقدان الخلايا العصبية يتم بمعدل حوالي 18 مليون خلية سنويا من سن 20 إلى 70 سنة. ولكن ذلك لا يمثل أية

مشكلة لسببين، أولا: حتى لو فقدنا نصف مليون خلية عصبية يوميا سيستغرق الأمر قرونا لكي نفقدها كلها. والسبب الثاني: أنه على الرغم من عملية التقليم الطبيعية فإن الأبحاث الجديدة توضح أنه يستمر نمو خلايا عصبية جديدة في المخ على الأقل في منطقة قرن آمون (أريكسون وآخرون 1998).

ونمو الخلايا العصبية في قرن آمون قد ينتج عن "التمرين" والمقصود به إما تمرين بدني أو تمرين عقلي عن طريق الاشتراك في الأنشطة المعقدة للتفكير أو التحفيز الذهني الحاد. وفي الحقيقة فإن التجارب التي أجريت على الحيوانات توضح (فان براج وآخرون 1999) أنه مع الإثراء المناسب يزيد عدد الخلايا العصبية في قرن آمون بنسبة 25٪ إلى 40٪ ! وبالتالي فإن السؤال الذي تطرحه لنفسك في نهاية اليوم لن يكون: كم خلية خسرتها اليوم" بل: كم خلية نمت لي؟". (جينسن،2007: 32-34)

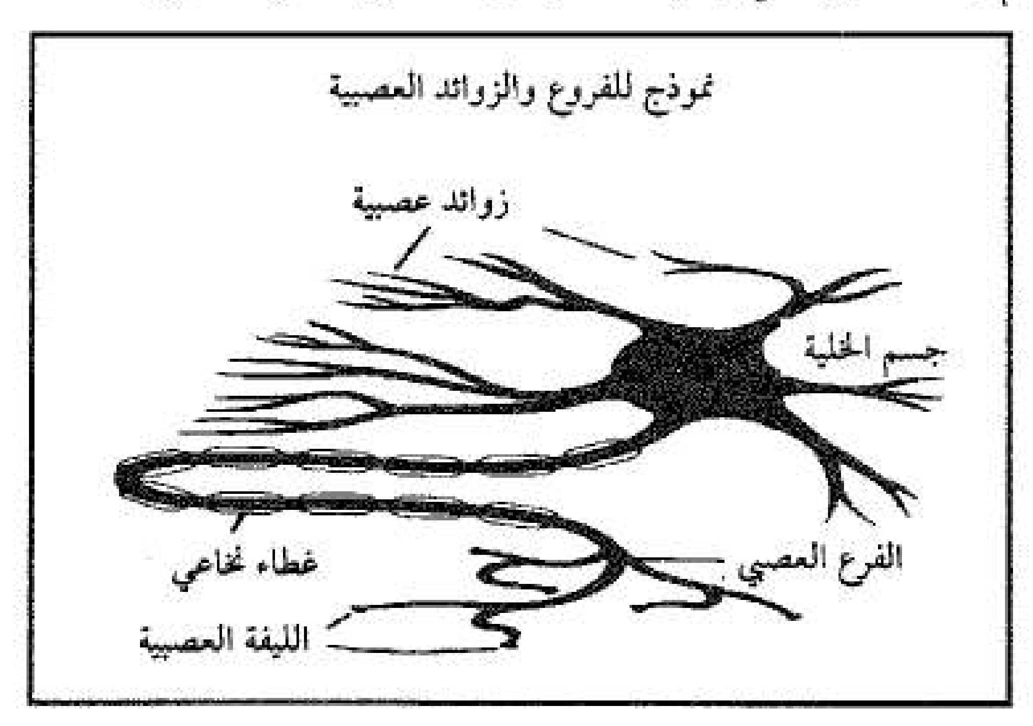
خلايا المخ



يوجد نوعان من خلايا المخ: الخلايا ذات الغراء العصبي والخلايا العصبية. والخلايا ذات الغراء العصبي تعرف بأنها أيضا تربط بين الخلايا العصبية، وليس لديها جسم الخلية، وتتركز بعشرة أضعاف في المخ بأكثر من عدد الخلايا العصبية. ومن الصعب تخيل هذا العدد ولكنه يعني أنه عند ميلاد الإنسان تكون هناك حوالي ألف بليون خلية ذات الغراء العصبي – أي أكثر بمائة مرة من عدد النجوم المعروفة في مجرة درب التبانة. وقد أوضح تشريح مخ "اينشتاين" أنه على الرغم من أن حجمه متوسط

ولكن كان يوجد به عدد أكبر واضح في الخلايا ذات الغراء العصبي، ولكن الأبحاث الحديثة أظهرت سمات غير معتادة لمخ هذا العبقري أيضا (ويتلسون وآخرون 1999) والدور المكلفة به الخلايا ذات الغراء العصبي متعدد الأوجه، وغالبا يشمل إفراز النخاع للألياف العصبية، ودعم وصول الدم للمخ، ونقل العناصر الغذائية للمخ، وتنظيم جهاز المناعة.

والخلية العصبية التي تعمل كما يجب تستمر في نقل وتجميع وتوليد المعلومات عبر الفتحات المتناهية في الصغر التي تسمى الشبكات، والتي تربط الخلايا ببعضها البعض. كما أن الخلية العصبية ليست مستقلة بذاتها، بل كل خلية تعتبر أداة لنقل المعلومات: دائما مشغولة، وتولد شعلة نشاط. وفي الحقيقة فإن الخلية العصبية الواحدة قد تترابط مع ما يقرب من ألف إلى 10 آلاف خلية عصبية أخرى. وكلما زاد عدد تلك الترابطات كان ذلك أفضل. ويحدد إجمالي عدد الترابطات الواصلة بين الزوائد العصبية لجسم الخلية في أية لحظة الطريقة التي ستنقل بها الخلية المعلومة. أي إن التعلم يعتمد على عمل مجموعات، أو شبكات من الخلايا العصبية.



وعلى الرغم من قدرة جسم الخلية على الحركة فإن معظم الخلايا العصبية الناضجة تظل في مكانها، وتمتد الليفة العصبية إلى الخارج. وبعض التنقلات للألياف

العصبية تتحكم فيها العوامل الوراثية، والبعض الآخر يحدث كنتيجة للتحفيز البيئي. وعلى الرغم من أنه لكل خلية عصبية توجد ليفة عصبية واحدة فإن لديها العديد من الزوائد العصبية، والتي تمتد أيضا من داخل الخلية. كما الليفة العصبية، والعكس صحيح. وعندما تتقابل ليفة عصبية (وهي امتداد رفيع شبيه بالقدم) مع زوائد خلية مجاورة تحدث عملية التعلم، حيث يحدث الاتصال، وتنتقل المعلومات.

تذكر أن الليفة العصبية ترتبط فقط بالزوائد العصبية، والزوائد لا تترابط مع بعضها البعض. ولكي تترابط الليفة العصبية بآلاف الخلايا الأخرى فهي تقسم نفسها بشكل متكرر إلى عدة أفرع. وتنقل الخلايا العصبية المعلومات التي تسير وتتدفق في اتجاه واحد فقط. كما أن الزوائد العصبية تتلقى المدخلات من الليفة العصبية، وتنقل المعلومات لجسم الخلية، ثم تنتقل المعلومات لليفة العصبية التي تنقل المعلومات بدورها لخلية أخرى عن طريق الزوائد العصبية وهكذا.

والليفة العصبية لها وظيفتان أساسيتان: نقل المعلومات في شكل تحفيز كهربائي ونقل المواد الكيميائية. وتختلف أحجام الليف العصبية، ولكن أكبر عينة تمتد لحوالي متر واحد. وكلما زاد سمك الليفة العصبية تم نقل الكهرباء (والمعلومات) بصورة أسرع. والنخاع هو مادة دهنية تتكون حول الليف العصبية، وتحيط بالليفة العصبية بدرجة محددة، ووجود النخاع لا يسرع فقط من نقل الكهرباء في المخ (حتى 20 ضعفا) ولكن أيضا يقلل التدخل من التفاعلات المجاورة. كما أن وجود نقاط التفرع في الليفة العصبية بالإضافة إلى النخاع يحسن من النبضات الكهربائية بسرعات تصل إلى 120 مترا في الثانية أو 200 ميل في الساعة. (جينسن،2007: 34-35).

استبصارات التعلم

إن التعلم يغير شكل المخ. وهذا حقيقي: كل تجربة وخبرة جديدة نمر بها تغير حقا من التركيب الكيميائي الكهربائي. وعلى الرغم من أن العلماء ليسوا متأكدين تماما من كيفية حدوث ذلك، فإننا نعرف أنه عندما يتلقى المخ مثيرا من أي نوع يتم تنشيط عملية الاتصال بين الخلايا. وكلما كان المثير جديدا ويمثل تحديا (إلى حد ما) فغالبا تنشط خلايا أكثر. أما إذا لم يكن المثير ذا مغزى للمخ فسوف تأخذ المعلومات

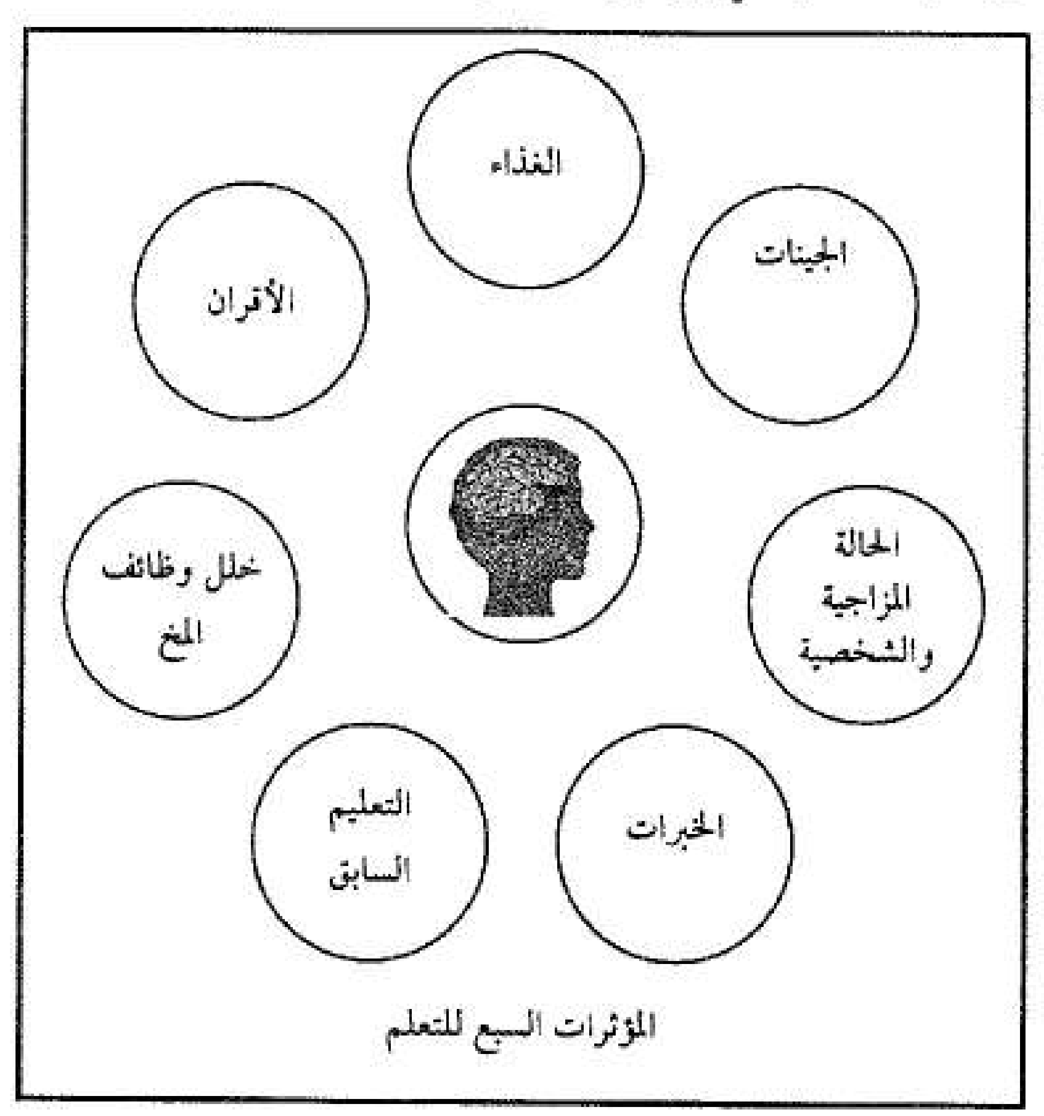
أولوية أقل، وتترك فقط أثرا ضعيفا. وإذا كان تقدير المخ للشيء بأنه مهم بالقدر الكافي لحفظه في ذاكرة المدى الطويل يحدث احتفاظ بالمعلومة في الذاكرة. ويسمي العلماء عملية نقل الإشارات الكيميائية الكهربائية إلى ذاكرة المدى الطويل عملية التذكر.

ويجمع العلماء الآن على أن تكوين الخرائط المعرفية الموجودة في مخ الإنسان ليست نتاج عامل الوراثة وحده أو الغذاء، بل هي نتاج تفاعل ديناميكي عبر مراحل النمو، حيث تتأثر جينات محددة بعوامل بيئية خاصة. وتركز الأبحاث الحالية على ما يسمى ب "نوافذ الفرص" وهي تشير لفترة أعلى استعدادا للتعلم. ومن المعتقد أن التعرض للحافز المناسب أثناء تلك الأوقات التي يصل فيها التعلم لذروته يزيد من فاعلية وشهية الطفل الطبيعية للتعلم وخاصة التعلم المرتبط باللغة والموسيقى والحركة. والجينات ليست نماذج للتعلم، ولكنها تمثل فرصة كبيرة للتعلم، وبالتالي إذا ولد الطفل بجينات العبقرية، ولكن نشأ في بيئة غير ثرية، تقل احتمالات أن يصبح عبقريا. والطفل الذي لديه جينات متوسطة، ولكن نشأ في بيئة مدعمة ومحفزة ذهنيا قد يحقق النجاح الباهر بسبب تلك البيئة. (جينسن،2007: 35-36).

عوامل التعلم

المتعلم العادي لا يكون عقله كالسطح الفارغ أو الورقة البيضاء، ولكن به مخزون من التجارب والخبرات في المخ المؤهل بشكل عال لتلقي المزيد. والخرائط المعرفية تعكس بالفعل أكثر من مجرد عمل المرحلة التعليمية السابقة ونتائج الاختبارات، فتلك حقا قطعة صغيرة من الخريطة العصبية. حتى في سن ما قبل المدرسة فإن مخ المتعلم يكون قد تم تشكيله بالفعل بعدد كبير من التأثيرات التي تشمل بيئة المنزل، والأخوات والعائلة ورفقاء اللعب والجينات والصدمات العصبية والتوتر والجروح والعنف والطقوس الثقافية والتوقعات وفرص إثراء المعرفة والارتباطات الأولية والنظام الغذائي وأسلوب الحياة.

وأي حدث قد يبدو تافها مثل كدمة على الرأس قد يكون له تأثير مـدى الحيـاة على قدرات التعلم. على سبيل المثال: إذا جرح الفص الصدغي الهش (أو أي منطقـة حيوية للمخ) قد يعاني الطفل من مشكلات في وظائف الانفعالات أو الاسـتيعاب أو الذاكرة. وغالبا لا يتم ربط إصابة الرأس بالصعوبات التي تواجه المتعلم. ويوضح هذا المثال مدى تعقيد القضايا التي يواجهها المعلمون.



المؤثرات السبع للتعلم

ويعتبر الألم والتوتر المستمر لفترة طويلة بمثابة عامـل آخـر يـؤثر بالـسلب علـى وظائف المخ. فإن الجسم يفرز هرمونات التوتر كرد فعل للخطر، وهذا ما يولـد إفـراز هرمون الأدرينالين للهروب أو الدفاع عن النفس، والذي يدعم النجاة عند مواجهـة الخطر. وهذا بالطبع رد فعل للتوتر المزمن والقلق، ويـتم اسـتخدام الآليـة الـتي تعنـى بإنقاذ حياتنا أكثر من اللازم وتجعلنا في حالة دائمة من الانتباه أكثر من اللازم وبمـرور

الوقت نجد أن النتيجة هي حدوث تأثير سام على الخلايا العصبية وذاكرة معطلة. فإن الخبرات الممتعة من أخرى تحفز إفراز العناصر الكيميائية (الناقلات العصبية) والتي اتضح أنها تحسن خبرة التعلم. (جينسن،2007: 36-37).

مراحل التعلم

يحدث التعلم المثالي في تتابع يمكن توقعه ويشمل خمس مراحل:

1. **المرحلة الأولى:** مرحلة الإعداد أو التعرض المسبق للمعلومات، والتي توفر اطارا مبدئيا للتعلم الجديد وتحفز مخ المتعلم بالترابطات الممكنة. تلك المرحلة تشمل إلقاء نظرة عامة على الموضوع وتقديما بصريا للموضوعات المرتبطة به. وكلما زادت خلفية المتعلم عن الموضوع ازدادت سرعة استيعابه للمعلومات الجديدة.
2. **المرحلة الثانية:** هي اكتساب المعلومات ويمكن تحقيقها من خلال الطرق المباشرة مثل توفير الأوراق والملخصات للطلاب - أو طرق غير مباشرة - مثل وضع بصرية متعلقة بموضوع التعلم. كلا الطريقتين تنجحان وهما تكملان بعضهما البعض.
3. **المرحلة الثالثة:** وهي الشرح أو الإيضاح وهي تستكشف الترابط بين الموضوعات وتشجع على التفكير العميق.
4. **المرحلة الرابعة:** تكوين الذاكرة والربط بين الأجزاء التي تم تعلمها لكي يمكن استرجاع ما تم تعلمه يوم الاثنين مثلا أو الثلاثاء.
5. **وفي النهاية تأتي المرحلة الخامسة:** وهي التجميع الوظيفي وهي تذكرنا باستخدام التعلم الجديد لكي يتم تعزيزه أكثر وتوسيعه، والإضافة اليه.

وفي النهاية فإن التعلم هو تنمية شبكات عصبية موجهة نحو الأهداف: تذكر ان الخلايا العصبية بمفردها ليست ذكية ولكن المجموعة المتحدة منها التي تعمل معا وفقا لإشارة معينة هي التي يمكن القول بأنها ذكية وسيمفونية إيقاع الخلايا العصبية هي التعلم ذاته. كما أن الشبكات العصبية الواسعة الممتدة تنمو مع مرور الوقت من خلال عملية تكوين الترابطات وتقويتها.

وباختصار فإن أهم مراحل التعلم هي الاكتساب والإيضاح وتكوين الذاكرة وسوف نصفها بالتفصيل كالتالي: (جينسن،2007: 37-38).

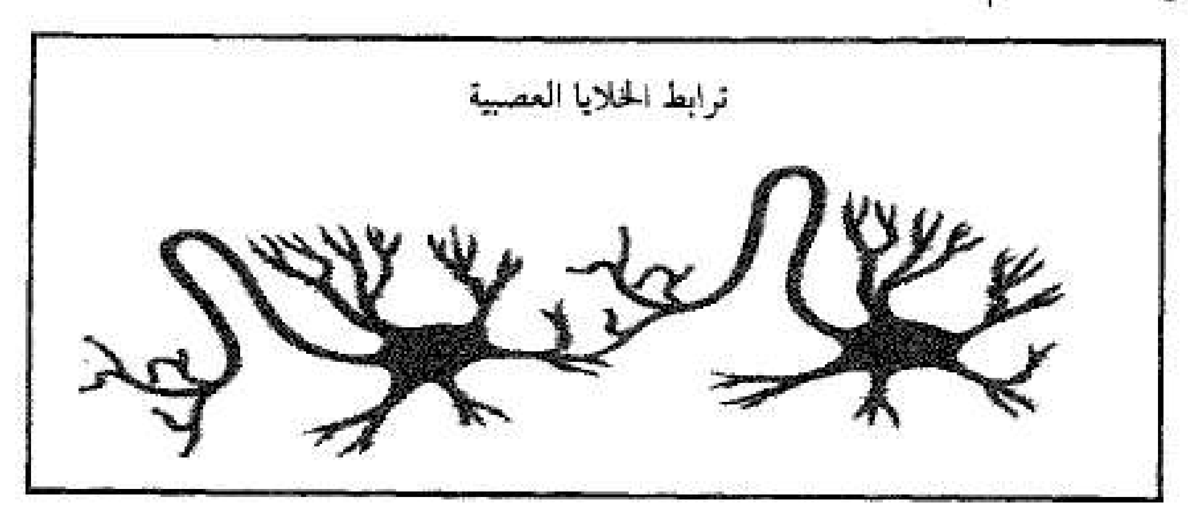
1. الاكتساب

أول مرحلة للتعلم هي تلقي المدخلات عن طريق الحواس، هل يعني ذلك أنك تعلمت؟ من وجهة نظر التعلم دعنا نقول على سبيل المثال أنك سمعت نكتة ساخرة حقا، فضحكت بصوت مرتفع وأخذت ملحوظة ذهنية بأنك ستخبرها لزملائك غدا في قاعة الغداء. ولكن عندما يحين ذلك الوقت قد تنسى النكتة فهل تعلمتها حقا؟ قبل أن تجيب عن هذا السؤال فكر في التالي: إذا منحت خيارات لكي تختار النكتة التي سمعتها فهل ستتعرف عليها؟ غالبا نعم. إذن ربما تعلمتها بالفعل! ولكن الترابط كان ضعيفا ولذلك نسيتها سريعا. لنفترض أنه مر المزيد من الوقت ولم تتمكن من تذكر النكتة فهل ستظل إجابتك عن السؤال كما هي؟ كيف يمكنك أن تقول أنك تعلمت شيئا إذا لم يكن بإمكانك تذكره؟

هذا اللغز الصغير يعكس السؤال الأساسي في التعلم. متى يتعلم الطالب حقا؟ هل يحدث التعلم عندما يتعرض للحظة فهم ويكتشف استبصارا ما؟ ربما. ولكن لحظة الفهم والاستبصار قد تضعف ما بين يوم وليلة وبالمثل يضعف تعلم الطالب إذا لم يتم تعزيز ما دخل إلى مخه من معلومات. لحظة الاستبصار لا تؤدي بالضرورة إلى التعلم ولكنها خطوة حيوية في عملية التعلم. ولذلك فإن تكوين الروابط بين الخلايا شئ والاحتفاظ بها شئ آخر. والحفاظ على الترابطات السليمة شيء مختلف تماما. والنقطة المهمة جدا هنا هي: لا تخلط بين لحظة الاستبصار والتعلم لأن لهما نفس التأثير على المخ ولكن لكي تتذكر شيئا ما فإن الايضاح شيء مهم وضروري كما يذكرنا المثل الصيني "التعلم ليس مجرد اكتساب معلومات بل عملية استخدام تلك المعلومات طوال الوقت".

والتعريف العصبي للاكتساب هو تكوين الترابطات بين الخلايا العصبية وجسم الخلية له فروع رفيعة تسمى الزوائد العصبية وامتداد يسمى الليفة العصبية. والليفة الواحدة للخلية العصبية تترابط مع الزوائد العصبية للخلايا الاخرى وتتكون تلك

الترابطات عندما تكون الخبرات جديدة ولها علاقة ببعضها. أي ببساطة إذا لم تكن المدخلات متماسكة ومترابطة معا ستتكون روابط ضعيفة هذا إذا تكونت روابط أصلا. ولكن إذا كانت المدخلات مألوفة فإن الترابطات الحالية تصبح أكثر قوة وينتج عن ذلك التعلم.



وبالتالي فإن مرحلة الاكتساب هي تكوين الروابط أو "حديث" الخلايا العصبية لبعضها البعض. مصادر الاكتساب تمتد بلا نهاية وقد تشمل المناقشة والمحاضرة والأدوات البصرية والمثيرات البيئية والتجارب العملية والتمثيل والقراءة والأدوات اليدوية وشرائط الفيديو والتأمل والمشروعات الجماعية والأنشطة الثنائية ولكن تذكر أن تلك هي الخطوة الأولى لتكوين الترابط وتعتمد بشكل كبير على المعلومات السابقة فالنكتة لن تكون مضحكة إلا إذا كان لديك معرفة مسبقة لتكوين الترابطات اللازمة.

مثال:

إذا التزم أحد طلابك بأداء عمل ما، وظل يؤكد لك قدرته على إنجازه على أكمل وجه، ثم بعد أن قضى وقتا أطول من اللازم في عمل هذا الشيء فشل فيه قد تعلق أنت كمعلم وتقول: "لقد رجعت لنا بخفي حنين" إلا أنه لا الطالب ولا زملاؤه يستطيعون فهم ما تعنيه أنت إلا إذا كانوا عالمين بقصة "حنين" ومغزى المثل المأخوذ عن هذه القصة وهكذا نجد أنه من اللازم وجود خلفية ثقافية مشتركة حتى تسمح بفهم أفضل لكل ما يعرض أمام الطلاب.

لا يوجد ما يسمى أفضل الطرق للتعلم، ولكن الحكمة القديمة التي تقول:إن الطلاب الذين يقومون بمعظم التحدث والأفعال يتعلمون بأقصى حدٍ، لا تزال قابلة للتطبيق. وعلى الرغم من أن الطرق الرسمية للتدريس لا تزال تستخدم في المدارس، فان المزيد من المعلمين يدركون كيف أن الطريقة التقليدية الوقوف والقاء المحاضرات ضد طريقة المخ في التعلم. ولا يجيد المخ استيعاب أجزاء لا حصر لها من المعلومات(أي الحقائق). وما يغذي المخ أكثر هو التعرض ذو المغزى للأنماط والنماذج الكبيرة والخبرات والتجارب. ومن هذا النظام المغذي سينتقي مخ المتعلم المعلومات التي يظنها مهمة.

اذا حدث في يوم من الايام وصرخ المعلم في وجه أحد الطلاب؛ لأنه كان يجري في أروقة المبنى، ثم عنفه لسلوكه المنحرف، ثم عاقبه بسبب اخفاقاته في أداء واجبات المدرسة، فقد يحدث بعض التعلم، ولكن هناك فرص ضئيلة لكي يتعلم الطالب:

1. المشي بدلا من الركض في أروقة المبنى.
2. أن يكف عن السلوك المنحرف وخرق النظام.
3. أن يؤدي واجباته المدرسية.

وبدلا من ذلك فما سيتعلمه من تلك التجربة هو تجنب الجري في أروقة المبنى في وجود المعلم ومراوغته وردود أفعال واستجابات أخرى غير مرغوب فيها. ويتعرض المخ للاشتراط، ويكون قاعدة عامة لكي يتمكن المتعلم من التكيف مع الوضع. وما تعلمه المتعلم في تلك الحالة لم يكن بكل تأكيد ما أراده المعلم. وهذا السيناريو يحدث كثيرا في مدارسنا وفصولنا.

هذا سبب أنه من المفيد للمخ تسهيل وجود عدد متنوع من الخبرات أمامه لكي يستخرج منها الطلاب ما يتعلمونه. وان تحديد نسبة الوقت الذي ينبغي فيه على المتعلمين القيام بالأفعال، والتحدث بدلا من الجلوس والاستماع، هي عملية تخضع للعديد من المتغيرات،والتي تشمل خلفية المتعلم، ومدى تعقيد محتوى المادة التي يتم تعلمها،ومدى تحمل المسؤولية.وعموما فان أفضل أسلوب هو تخصيص حوالي نصف وقتك لطرح الموضوعات،وترك النصف الآخر للاستيعاب، والتجريب، ومناقشة

والقاء نظرة جديدة على محتوى التعلم الجديد؛والنتيجة هي وجود تحرك كبير في عملية التدريس،والا سنجد أنفسنا ونحن نكرر ما قمنا بتدريسه مرارا.ان معايير التعليم المعتادة تدعو لمزيد من الفهم العميق والتفكير النقدي، ومدى أوسع لمحتوى مادة التعلم، ولكن ما يدعو للدهشة والاستغراب هو أنك يمكنك أن تدرس بشكل أعمق أو أوسع (وليس كليهما معا) بدون توسيع نطاقك الزمني المحدد لك. (جينسن،2007: 38-41).

2. الايضاح

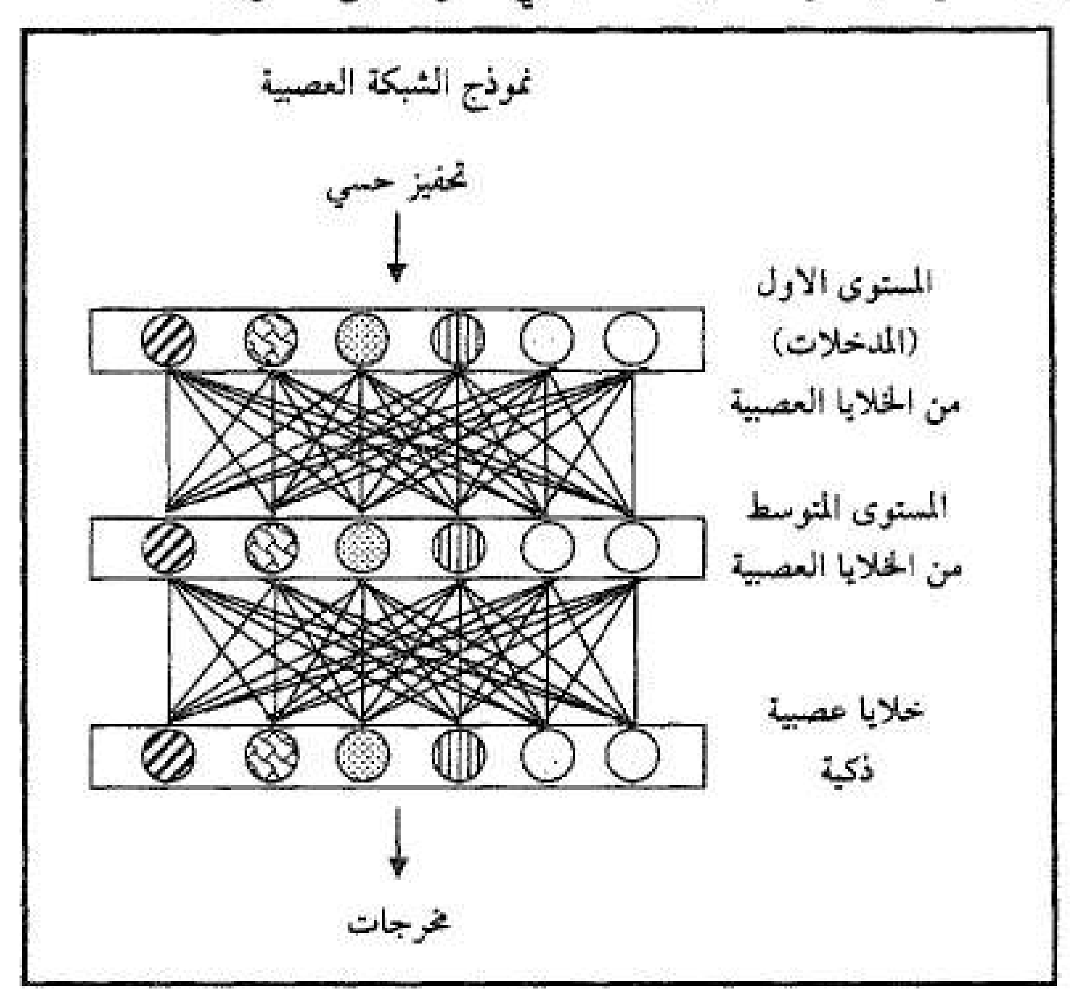
كما أوضحت مسبقا؛ فان الترابط العصبي قد يحدث بشكل مؤقت ثم يضيع. والمجال العصبي كالعقار الباهظ الثمن والمخ مشغول بالحفاظ عليه؛ لأهميته في البقاء على قيد الحياة. وللتأكد من أن المخ يحافظ على تلك الترابطات العصبية التي حدثت من التعلم الجديد؛ فمن الضروري وجود الايضاح الاضافي للتأكيد على المعلومات.

توجد فجوة كبيرة بين ما يشرحه المعلم وما يفهمه الطالب. ولكي نقلل من هذه الفجوة، يحتاج المعلم للتيقن من حدوث الفهم العميق،والتغذية المرتدة للطلاب عن طريق تطبيق مزيج من استراتيجيات التعلم المباشر والتعلم الضمني فاذا لم تكن تعرف ما لم يفهموه فكيف ستوضح ما يراد تعلمه بصورة فعالة؟ إن القيام بالتصحيحات بينما نستمر في التدريس طريقة مهمة جدا للتدريس مع أخذ المخ في الاعتبار. وبمجرد ما يفقد المتعلم ادراكه للمادة التي يتم تدريسها،يغلق مخه، ويكف عن استقبال المعلومات. ويقوم المعلمون الخبراء في طرق التعلم المبني على المخ بتعديل مناهجهم قبل أن يحدث ذلك.



تنمو الشبكات العصبية من خلال المحاولة والخطأ. وكلما زاد التجريب والتغذية المرتدة. والبشر الأكثر ذكاء لا يحصلون على الاجابات أولا دائما؛ ولكنهم يقومون باستبعاد

الاجابات الخاطئة بصورة أفضل من أقرانهم. وتلك القدرة على تجنب الاختيارات السيئة تنمو من خلال المحاولة والخطأ، وليس من خلال من يخبرنا الاجابة الصحيحة، ثم يجعلنا نكررها له. وهذا النوع من الحفظ عن ظهر قلب قد يحرز درجات مرتفعة في الاختبارات الرسمية الموحدة، ولكنه لا ينمي تفكيرا على مستوى عال.



وقد كان المفهوم القديم للتغذية المرتدة للطلاب كان يعني اجتياز الطلبة للاختبارات، ثم حصولهم على الدرجات. وما زال هناك الكثير من المعلمين يطبقون هذا النظام كمعتقد راسخ. وهناك معلمون يعتقدون خطأ أنهم الوحيدون الذين بامكانهم توفير التغذية المرتدة الفعالة للمتعلمين. ويزدهر المخ من خلال التغذية المرتدة، ولا يهم أن يكون مصدرها عن طريق شخص واحد فقط. فاذا اعتمدنا على معلم واحد لعشرين طالبا أو أكثر فلن يفيد ذلك حيث لا يوجد وقت كاف في اليوم. واذا كان يجب أن يحصل الطلاب على تغذية مرتدة كافية فيجب تفعيل المصادر الأخرى.

والطلاب المتفوقون يتكيفون مع تلك العملية ويتعلمون مراجعة وتقييم أعمالهم وأعمال غيرهم ويحصلون على التغذية المرتدة بطريقة اتاجية. وعملية الايضاح هي الخطوة التي تؤكد أن الطالب لا يعيد ويكرر فقط ما حفظه عن ظهر قلب ولكنه ينمي طرقاً عصبية في المخ ويربط الموضوعات بطريقة لها معنى. وتلك المرحلة تسبق وتمهد لمرحلة التذكر. (جينسن،2007: 41-43).

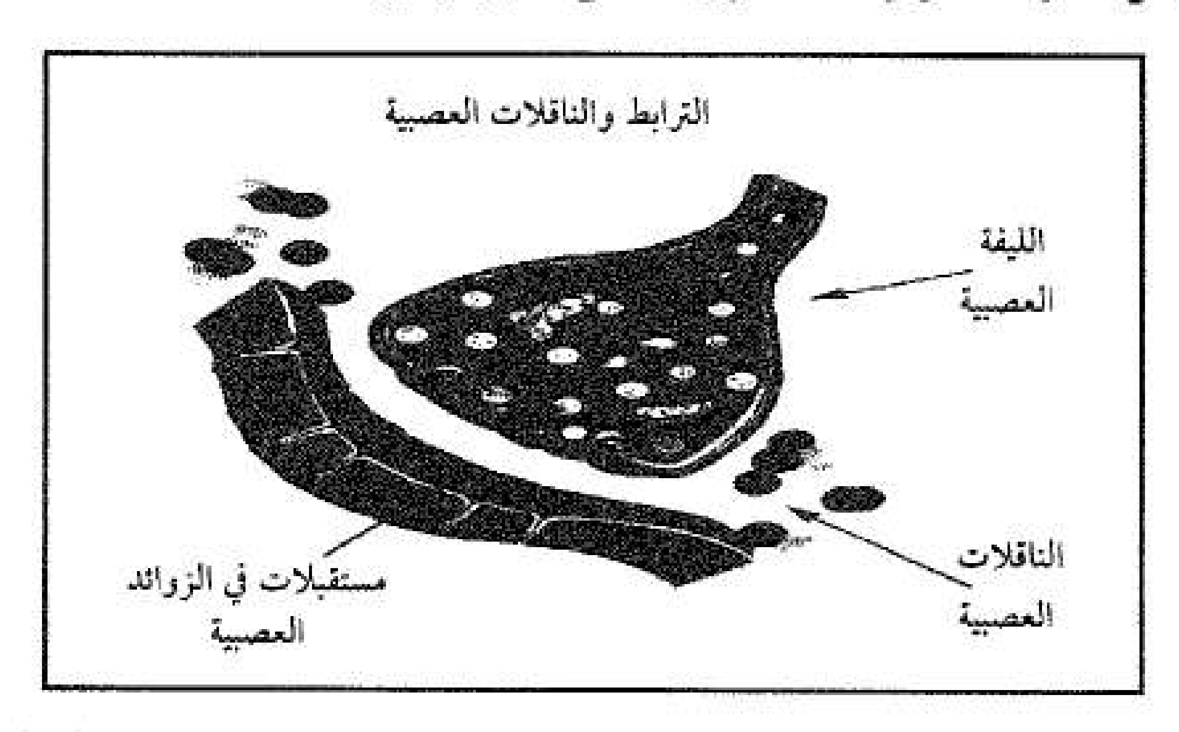
3. تكوين الذاكرة

بعد ادخال استراتيجيات الايضاح الموضحة مسبقا في مناهج التعليم ستعتقد أن مخ المتعلم يجب أن يحتفظ بتعليم اليوم على الدوام. ولكن للأسف فان الأمر ليس بتلك السهولة. وأحيانا – حتى بعد توفير الفرص للتجريب والتفاعل للمتعلم – لا يكون لذلك أثر قوي في الذاكرة، لكي تنشط في وقت الاختبار. وتوجد عوامل اضافية تساهم في حدوث القدرة على استرجاع المعلومات، وهي تشمل الراحة الكافية،والحدة الانفعالية،والسياق، والتغذية، ودرجة وكم الترابطات، ومرحلة النمو، وحالة المتعلم وتعلمه السابق. وكل تلك العوامل تلعب دورا حيويا في عمق استيعاب ومعالجة التعلم الذي يحدث. وبينما تقرأ الفصول القادمة ستتناول تلك المعلومات بتفصيل أكثر.

كما أن الراحة والنوم مهمان للتعلم؛ حيث يتم خلالهما تعزيز عملية استيعاب ومعالجة المعلومات. والانفعالات الحادة أيضا تقوي التعلم،كما أن ردود الافعال الانفعالية تحفز افراز الناقلات العصبية، وبالتالي تكون تلك علامة بيولوجية على أهمية الحدث. والتغذية أيضا تلعب دورا،لأن الطعام الذي نتناوله يوفر المواد الخام اللازمة لانتاج كل المواد الكيميائية للذاكرة،والتي تعتبر مهمة جدا. وباختصار،توجد عدة طرق كثيرة لتقوية التعلم أو افراغه من الذاكرة وفقا لقوة تكوين الذاكرة.

في الشكل التالي ترى العملية الفسيولوجية الأساسية للمتعلم: تنتقل الشرارة الكهربائية عبر الليفة العصبية؛ حيث تحفز افراز الناقلات العصبية لسد الفجوة التي حدثت في الترابط العصبي. وفي غضون تلك العملية التي لا تستغرق سوى مايكرو ثانية، تغطي المواد الكيميائية تلك الفجوة (حوالي 50 ميكرونا)ويتم امتصاصها بمواقع

الاستقبال على سطح الزوائد العصبية التي تتلقاها. والناقلات العصبية يتم افرازها وامتصاصها واعادة امتصاصها من خلال آلاف النبضات السريعة التي تنشط كل ثانية. وتؤثر الناقلات العصبية على الترابطات العصبية، وتؤدي الى خلل في التعلم، أو النهوض به أو لا تؤثر على الاطلاق. وعلى سبيل المثال فان المستويات المنخفضة من هرمون التوتر "كورتيزول" اثناء حصة التعلم ليس لها أي تأثير، ولكن المستويات المتوسطة منه تحسن كفاءة الترابطات، بينما تعوق المستويات العالية عملية التعلم. ومن ناحية أخرى فإن الناقل العصبي "نور أدرينالين" له تأثير عكسي؛ حيث ان المستويات المنخفضة منه بلا تأثير؛ ولكن المستويات العالية تحفز التعلم والذاكرة. والهرمونات الأخرى مثل "البروجستيرون" و"التستوستيرون" تؤثر على التعلم. كما أن بعض الناقلات العصبية يمكن أن تتأثر من جانب المعلم – على سبيل المثال يزيد الأدرينالين بالمنافسة– ولكن مستويات الهرمونات الأخرى لا يمكن تعديلها بسهولة.



((فلتحصل على المعلومات بطريقة صحيحة، ثم قم بتقويتها.هذه هي العملية التعليمية الاساسية التي تبني الشبكات العصبية المتشابكة في أمخاخنا)).

ولكن التعلم يعني أكثر من مجرد بؤرة تركيز في الترابطات العصبية. ومعظم الاتصالات بين أجزاء المخ تحدث خارج نطاق الترابط بين الليفة العصبية والروابط والزوائد العصبية. وعلى الرغم من الوقت الذي نقضيه في تعلم البناء الخارجي للمخ

الا أن العمليات التي تحدث فيه هي أساس آليات الاتصال بالمخ. ويوجد حوالي تريليون معلومة مخزنة في المخ (والجسم) والدم، وتنقل المعلومات لمواقع الاستقبال المتاحة في كل خلية في الجسم. ويقدّر" ما يلزم هركنهام" من المعهد القومي للصحة (عام 1997) أن نظام الاتصال البعيد عن الترابطات العصبية والمكون من البيتيدات مسؤول عن حوالي 98٪من اتصالات المخ، ويعتقد أن الـ2٪ المتبقية تحدث بارتباطات الناقلات العصبية في نظام الربط بين الليف العصبية والزوائد العصبية.

الخلاصـــة

إن التعلم عملية معقدة حيث انه أكثر من مجرد انتقال شحنات كهربائية بين الخلايا العصبية أثناء ترابطها. وإن نمو الشبكات العصبية المكونة من خلايا متحدة ومرتبطة معا، ينشط بتفاعلات معقدة بين الجينات والبيئة، ويتم تعديله بمواد بيو كيميائية عديدة. تذكر انه لكي تفهم حقا المحتوى الجديد من المعلومات، يجب ان تتلقى المعلومة في أبسط صورها في ظل وجود اعداد جيد للمادة المطروحة،وفي اثناء تلك العملية تصبح المعلومات مبسطة أكثر من اللازم وخارج السياق، ولكن عندما يحدث الايضاح تجتمع اجزاء الصورة لتتكون وينتج عنها تعلم صحيح (جينسن،2007: 43-44).

المخ البشري: رؤية جديدة وانعكاسات تربوية

منذ أن دشن جورج بوش الأب فترة التسعينات كحقبة لدراسة المخ البشري انتشرت الأبحاث التي تركز على المخ البشري وتوصلت تلك الأبحاث لعدد من النتائج، بل ذكر بعض الباحثين أن أبحاث المخ تمثل ثورة تعليمية، وتلك النتائج فسرت العديد من النقاط الغامضة في نظريات التعلم وفيما يلي نستعرض أهم تلك النتائج: فقد أشار لاكني (Lackney،1988) الى 12 مبدأ تم استخلاصها من الأبحاث التي أجريت على تعلم المخ البشرى وتلك النتائج توصي بضرورة:

1. محاكاة البيئة من حيث اللون والبنية أو ما يعرف بتشييد التدريس architecture teaching، والعروض من جانب الطالب وليس من جانب المدرس ومن ثم تتكون روابط في المخ لدى الطلاب.

2. وجود أماكن خاصة للتعلم في مجموعات لتسهيل التعلم الاجتماعي ومحاكاة متطلبات المخ الاجتماعية آي تحويل المكان لغرف معيشة للمحادثة.
3. الربط بين الأماكن الداخلية والخارجية - الحركة وحث الربط بين القشرة المخية
4. وجود علامات واضحة في الأماكن العامة تشير لمجتمع المدرسة تزيد الدافعية
5. وجود أماكن آمنة للتعلم.
6. تنوع المواضيع والأماكن والأشكال والألوان والضوء.
7. تغيير العرض وتغيير البيئة والتفاعل مع البيئة ومحاكاة تطور المخ وتقديم تعليمات للتطورات المقبلة في البيئة.
8. جعل المصادر متاحة من حيث الناحية الفيزيائية وتنويع المواضيع لتشجيع تطوير الأفكار وتكامل تلك المصادر.
9. المرونة في تقديم المادة.
10. وجود أماكن ومواضيع نشطة لتنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي.
11. جعل الأماكن ذات صبغة شخصية.
12. توفير ثراء تعليمي وتنوع من حيث التكنولوجيا والتعلم عن بعد والتعلم المنزلي.

و يصوغ تلك النتائج سوزا كما يلي:

1. تميز المخ البشرى لكل فرد.
2. إن التوتر والشعور بالتهديد يمكن أن يعوق التعلم بل ربما يقتل الخلايا المخية
3. الجانب العاطفي أو الوجداني مهم للتعلم حيث يوجه اهتمامنا للصحة والتعلم والمعنى والذاكرة.
4. المعلومات تختزن وتستدعى من خلال الذاكرة المتعددة ومسارات الخلايا العصبية.
5. معظم التعلم يتكون من تحركات وأن الغذاء ودورات الاحتراق لها تأثير على التعلم.
6. إن المخ نظام تكيفي معقد، والتغير الفعال يتضمن كل النظام المعقد.

7. إن النماذج والبرامج تقود فهمنا – فالذكاء هو القدرة على استخلاص وبناء النماذج.
8. المخ وسيلة للقيادة – فالمعنى أكثر أهمية للمخ من المعلومات.
9. التعلم يكون غالبا متميزاً بالثراء ولا يشوبه الإرباك – فنحن نشغل الجزء والكل معاً ونتأثر بالعوامل المساعدة.
10. ينمو المخ بالتناغم مع الأمخاخ الأخرى – الذكاء يقيم في سياق المجتمع الذي نعيش فيه.
11. ينمو المخ بمستويات متنوعة من الاستعداد.

ويضيف أن تفريد التعلم يشير لأهمية الذكاء الذاتي وأن التعلم القائم على الأنشطة يسانده الآن الذكاء الحركي واستراتيجيات التعلم التعاوني تبدو منطقية بالتوافق مع نمو جسم المعرفة ويسانده الذكاء الاجتماعي وتطور المخ البشرى،فالتعلم المرتكز على المخ يتطلب طريقة أكثر نظامية لكيفية التعلم وتسهيله، فنظرية جاردنر للذكاءات المتعددة تقدم أبعادا لذلك منها اللغوي والمنطقي والبصري والموسيقي والحركي والذاتي والاجتماعي وهى تعتبر نظرية مكتملة حول الذكاء والتعلم المرتكز على المخ، والخلايا المخية تستمر في النمو طيلة الحياة وهذا يشير ربما لإمكانية حدوث التعلم طيلة الحياة وقد نعاني في تعلم بعض المهارات مثل التزلج في الكبر ولكن نكتسب المهارة بعد ذلك، ويفسر نمو ارتباطات عصبية جديدة ومبدأ اللدونة في الارتباطات plasticity in connection مع نمو الذكاء الحركي.

وتشير نتائج الأبحاث الى أن العاطفة ترتبط بالتعلم، وأن المعلومات الحسية المرتبطة بالسالمس- الموجود في منتصف المخ- ترتبط بمراكز السمع والحس...الخ، حيث تقيم المعلومات على أنها تمثل تهديداً أم لا ومن ثم ينشأ التوتر، والعاطفة تساعد على التذكر والاحتفاظ حيث تصف التعلم على أنه جيد أو رديء ومن ثم يجب تقديم تعلم آمن ومناخ ايجابي ونعلم من أبحاث تعلم المخ أنه عندما تكون لدينا عاطفة حول مهمة فإننا نندمج في التعلم، وقد أكدت أبحاث تعلم المخ أن العاطفة ترتبط بالتعلم بالمساعدة في تذكر المعلومات المختزنة في الجهاز العصبي المركزي،

فالعواطف توجد في منتصف المخ أو ما يطلق عليه نظام limbic system الذي يعد بمثابة مبطئ للحس في القشرة sensory cortex ومركز الصوت في القشرة المخية auditory cortex وعندما تصل المعلومات عبر الحواس الى amygdale يتكون بناء جديد في منتصف المخ حيث تقيم المعلومات على أنها تمثل تهديداً من عدمه وتنشأ استجابة مناسبة للتوتر وتستقر المعلومة فقط في مقدمة القشرة المخية حيث الوظائف المعرفية العليا مع فعل وأثر مناسب، ولكن كيف تصل المعلومة من منتصف المخ إلى مقدمة القشرة المخية ؟

وتشير أبحاث المخ أيضاً الى أن المخ يتعلم بشكل أفضل عندما يواجه توازنين هما التوتر والاسترخاء، تحدياً عالياً وتهديداً أقل، والمخ يحتاج بعضا التحدي وبعض الضغط البيئي الذي يولد توتراً يساعد على تنشيط العاطفة والتعلم، والقلق يقلل من فرص التعلم، وهذا يعني توفير بيئة آمنة يسودها الاسترخاء وتنشيط الاهتمامات الوجدانية من خلال الاحتفالات والشعائر. وتشير الأبحاث الى أن المخ يقوم بعمل نموذج، والنموذج هنا يصنع السعادة (الشق الوجداني)، فالمخ يستشعر المساعدة عندما يرتب المعلومات المشوشة والعشوائية، وهذا يعني تقديم معلومات يمكن ترتيبها وتنظيمها في المخ ومن ثم يكون المخ نموذجاً ذا معنى يسهل تذكره وهذا يعني جعل بيئة التعلم تعكس العالم الحقيقي الذي يتميز بالعشوائية والتشويش. والمخ عندما يتاح له التعبير عن سلوك نموذج قام بصنعه ينشأ ترابط منطقي له معنى، ويكون التعلم أفضل عندما يتم ربط نشاط التعلم بالخبرات الفيزيائية الملموسة، فنحن نتذكر بشكل أفضل عندما تكون الحقائق والمهارات تم تضمينها بشكل طبيعي بالذاكرة البصرية من خلال نشاط حياتي يتسم بالخبرة، فنحن نتعلم بالعمل، وهذا يعني أن التعلم يكون أفضل في بيئة تعطي انطباعاً بخبرات تفاعل متعددة تتضمن طرق التعلم التقليدي كجزء من الخبرة العامة.

وتفاعل المخ مع البيئة يقترح بيئة أكثر ثراء لمخ أكثر ثراء، وقد أشار كوتلا (Kotula;,1996) في كتابه Inside the Brain أن البيئة المثيرة تساهم بـ 25٪ من الارتباطات المخية، ومن ثم نحتاج لبيئة يمكن معالجتها يدوياً. كما أن المخ يكون ترابطات جديدة في أية مرحلة عمرية، فالخبرات المعقدة والمتحدية

مع التغذية المرتدة تكون أفضل حينئذ، والمهارات المعرفية تنمو بشكل أفضل مع الموسيقى والمهارات الحركية. ويقول ديفيد سوزا (Sousa,2001) إن أبحاث المخ البشري تمثل ثورة ولكن يجب على قادة المدارس تعديل معارفهم قبل أن يطبقوا نتائجها. ويصف SOUSA أنشطة أبحاث المخ والتي عرفت بحقبة المخ التي بدأت في التسعينات من القرن الماضي بأنها ثورة جديدة فهي تشمل كيف تتكون المعرفة والعمليات المتضمنة في تفسير المعلومات وللأسف يدخل المعلم الفصل في التسعينات ليدرس الطلاب بمعلومات ارتكزت على تربويات الستينات، فمخ الطلاب الآن يختلف عن مخ الطلاب قبل 20 عاماً (Carper,2000).

نماذج التعلم

إن لكل فرد طريقة مختلفة يكتسب بها المعلومات وهذا ما أشارت إليه عدد من الدراسات التربوية ومن النماذج الشائعة في هذا المجال ثلاثة:

1. المتعلمون البصريون وهم الذين يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة البصر في مداخلاتهم، أي الأشياء التي يرونها كالمواد المكتوبة والصور والخرائط وغيرها وتمثل هذه شريحة كبيرة من المتعلمين قد تبلغ 60٪ من مجموعهم.

   هناك المتعلمون السمعيون الذين يعتمدون وبصورة كبيرة على السمع في اكتساب معظم معارفهم وتمثل هذه الفئة 15٪ من مجموع المتعلمين.

2. وفئة المتعلمين النفسيين: هذه الفئة تشمل 10٪ من المجموع العام للمتعلمين وتعتمد على اكتساب المعلومات عن طريق الأداء أو اللمس أو التذوق.

3. وهناك المتعلمون الحركيون والذين تكون حركة الجسم جزءاً من عملية التعلم لديهم وتشمل هذه الفئة 15٪ من مجموع المتعلمين.

أسلوب التعلم

إنه في غاية الأهمية أن يتعرف المعلم على أساليب التعلم لدى تلاميذه إذا كان المتعلم ذا ميول تحليلية أو كلية.

1. **فالمتعلم التحليلي:** هو الذي يتعلم بسهولة عندما تقدم له المعلومات في خطوات قصيرة ومنطقية كما ويتحلى هذا المتعلم بالمنطق ويحب اتباع التعليمات المحددة

ويميل إلى النقد والاستفسار ويجد حفظ التفصيلات ممتعاً. ولذا يجب مراعاة هذه الصفات عند تعليم هذا النوع من المتعلمين، وأخذها بعين الاعتبار عند تدريسه.

2. **أما المتعلم الكلي:** فهو الذي تعلم بشكل أفضل عندما تقدم له المعلومات كوحدة واحدة وككُل. ومن مزاياه أنه يميل للتخيل والمرح ويستجيب لنداء الانفعالات ويندمج في القصة ولا يركز على الحقائق المنفصلة ويكره حفظ الحيثيات الصغيرة ويستطيع تحديد الأفكار الرئيسية للنص ويستخدم السياق للتعرف إلى المفردات الغريبة وغيره المألوفة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن تصنيف المتعلم على أنه كلي بحت أو تحليلي بحت ولكن قد تكون ميوله الكلية أكبر من ميوله التحليلية أو العكس.

وقد تكون القناة الإدراكية الأقوى لدى المتعلم الكلي أو التحليلي إما البصرية أو السمعية أو اللمسية أو الحركية. فيكون المتعلم الكلي متعلماً بصرياً أو متعلماً سمعياً أو متعلماً لمسياً حركياً أو مزيجاً من هذا أو ذاك وكذلك الحال بالنسبة للمتعلم التحليلي.

ونستخلص مما سبق بأن هناك طرقاً وأساليب تتفق مع الناس قد لا تتناسب مع أناس آخرين لوجود فروقات في القدرات والميول وإن انجح الاستراتيجيات هي تلك التي يختارها المعلم بعد دراسة وتقييم المتعلم وذلك حتى تكون الاستراتيجية المستخدمة موافقة لنموذج التعلم لدى المتعلم. والإستراتيجية هي تقنية أو مبدأ أو قاعدة تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في المواقف التعليمية المختلفة، فكل طريقة يستخدمها الدارس هي استراتيجية ويستخدم المعلم العادي الكثير من الإستراتيجيات في التعلم ويتعلم تلاميذه كيف يستخدمون نفس الطرق في دراستهم.

إن اختيار الطريق المناسبة في التعلم واستخدامها عند الحاجة هو فن بحد ذاته وهو مهارة يمكن التدرب عليها، فعندما يختار المتعلم الطريقة الأسهل والأقوى للتعلم فإنه يتعلم بشكل أسرع وأفضل، وأحياناً قد يتعلم الفرد الطريقة من غيره وأحياناً أخرى تكون من ابتكاره شخصياً وبقدر نجاح هذه الطريقة أو تلك وبمدى فعاليتها

تتعزز لدى الفرد إعادة استخدامها وتصبح بالنسبة له استراتيجية يستخدمها ليكتسب المعلومة، ويحتفظ بها إلى حين يطلب منه استرجاعها واستخدامها.

إلا أن عدداً من التلاميذ قد تنقصهم مهارة اختيار طريقة التعلم المناسبة لهم وهؤلاء بحاجة إلى من يرشدهم ويسهل لهم التعلم وذلك بالتوجيه والتدريب لاستخدام استراتيجيات محددة تتناسب ونقاط القوة والضعف لديهم وتتماشى مع اسلوبهم التعليمي، لأن التدريب المناسب على الاستراتيجيات المحددة يمكنهم من استخدامها عند الحاجة.

وهناك محددات تجعل من استراتيجية التعلم مناسبة أو غير مناسبة وهذه المحددات هي:

1. ميول الدارس التعليمية كلي أم تحليلي.
2. أسلوب الدارس التعلمي بصري أو سمعي أو لمسي أو حركي.
3. نقاط القوة والاحتياجات لديه القنوات الإدراكية الأقوى والأضعف.

وهناك عدد من استراتيجيات التعلم المحددة التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في التدريس في تنمية قدرات وميول تلاميذه ومن هذه الاستراتيجيات:

1. إستراتيجية الخبرة اللغوية.
2. إستراتيجية الرقابة الذاتية.
3. إستراتيجية الطريقة اللغوية.
4. إستراتيجية نثر النص (اعادة السبك).
5. إستراتيجية نشاطات يدوية بصورة ألعاب كالدومينو مثلاً.

وهنا يأتي دور المعلم الفعال في اكتشاف قدرات وميول تلاميذه ونقاط القوة والضعف لديهم واي نوع من المتعلمين هم ليقوم بعدها بوضع بعض الأسس التي قد تساعده على التدريس ومراعاة الفروقات الفردية بين تلاميذ الصف الواحد.

وقد يختصر المعلم على نفسه الشيء الكثير إذا ما فهم أن التعلم يحتاج إلى قدرة وقد تتوفر قدرات مشابهة عند بعض الأفراد ومع ذلك يتعلم أحدهم أفضل من

الآخر. فالتعلم يحتاج إلى وسيلة ولكل فرد وسيلته للوصول إلى الهدف. والمعلم الناجح هو الذي يتعلم من تلاميذه الطريقة التي يعلمهم بها، مراعياً الذكاءات المتعددة لديهم.

ومن المهم أيضاً أن يحاول المعلم التنسيق بين نموذجه التعلمي (أن يكون اسلوب تعلمه كلياً حركياً أو كلياً بصرياً) مع أسلوب تعلم التلاميذ.

فكلما كان هناك توافق كان هناك إقبال على الدرس وقد يساعد على تقليل الاحباط والملل الذي قد يصيب التلاميذ إذا ما تعارضت أساليبهم مع أساليب المعلم، وعليه فعلى المعلم أن يراعي ان هناك طرقاً وأساليب تتفق مع فئة من الناس لا تتناسب مع اناس آخرين لوجود فروقات في القدرات والميول والتي يجب أن تراعى لإيصال المعلومة للتلاميذ بطريقة صحيحة (قد يكون من غير الجدي أن يكرر المعلم نفس الأساليب وطرق التدريس عند تدريس نفس الدرس لصفوف مختلفة).
. /http://arz.wikipedia.org/wiki

مراجع الفصل الاول

المراجع العربية

1. جروان، فتحي، (2009)، **الموهبة والتفوق والابداع**، الاردن: دار الفكر.
2. جينسن،إيريك (2001). **التعلم المبني على العقل**،الطبعة الأولى، السعودية: مكتبة جرير.
3. حسين،، محمد عبد الهادي (2006) **نظرية الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة**، الطبعة الأولى، مصر: دار الأفق للنشر والتوزيع.
4. الروسان، فاروق (1996).**أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن**، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، 121 –154.
5. زحلوق، مها (1996). **التفوق والمتفوقون**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (117)، 93 – 104.
6. السرور، ناديا هايل، (2003) **مدخل الى تربية الموهوبين والمتميزين**. (ط 4) الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
7. الشخص، عبد العزيز (1990). **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، السعودية: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
8. الشيخلي،خالد خليل(2005) **الأطفال الموهوبين والمتفوقين (أساليب وطرائق رعايتهم)**، الامارات: دار الكتاب الجامعي.
9. الصاعدي،ليلى (2007) **الموهبة والتفوق والإبداع واتخاذ القرار رؤية من واقع المناهج**،الطبعة الأولى، الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
10. عبد العزيز، سعيد(2006).**المدخل إلى الإبداع**، الطبعة الأولى، الاردن:دار الثقافة للنشر والتوزيع.

11. عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2005). **الدماغ والتعلم والتفكير**، الطبعة الثانية، الاردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

12. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

13. القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2011). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الثالثة، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

14. الكعبي،فاطمة أحمد (2007) **تربية الموهوبين والمتفوقين استراتيجيات وتطبيقات**، الطبعةالأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

15. المعايطة،خليل، والبواليز، محمد(2000)**الموهبة والتفوق**،الطبعة الأولى، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

16. منسي، محمود والبنا،عادل سعيد (2002). إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (35) إبريل، ص 29-65.

المراجع الأجنبية

1. Carper,J(2000).**Your Miracle Brain.** Harper Collins: New York.
2. Davis, Gary., A (1994) Hand book of Gifted Education – U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of exterme Intellectual precocity. **Gifted child Quarterly**, 36, 91-99.
3. Feldhusen, J.F., Hoover, S. M., & Saylor, M.F., (1990) **Identification of gifted students at the Secondary Level**. Moner, NY: Triuiam.
4. Gallagher, J. J., (1985) **Teaching the Gifted child Boston**: Allen and Bacon, Inc.
5. Gardner,**H (1983).Frames Of The Mind:Theory Of Multiple Intelligences. Basik Books: New York.**
6. Gardner, H (1993) **Creative lives and Creative works:** asynthetic Scientific approach. In R. J. sternberg (Ed.), The nature of creativity (pp. 298-321) New York: Cambridge university press.
7. Hallahan, D., Kauffman, J., (2003). Exceptional Learners. Eng Lewood Cliffs: New Jersey, prentic – hall.
8. Reis, Sally M. and Renzulli, Joseph, S., (1989) **The Secondary Traid Model,** Creative Learning press.

مراجع الإنترنت

1. Google picture
2. http://arz.wikipedia.org/wiki /
3. http://www.mawhiba.org/Mawhiba/Mawhiba3-0-0/Mawhiba3-1-0/subjects/pages/sdetail.aspx?str=45,042909c4-1472-470d-8ee7-310f2496b165,1#
4. http://abooba.maktoobblog.com/1457434/%

الفصل الثاني

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

أهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين

خصائص الأطفال الموهوبين

تصنيفات خصائص الموهوبين

تصنيف مكتب التربية الأمريكي لأشكال التفوق

خصائص الموهوبين حسب مكتب التربية الأمريكي

الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل المدرسة

مقارنه بين الطالب الموهوب والذكي

حياة الموهوب المستقبلية

خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين

دراسات تناولت خصائص الموهوبين

مراجع الفصل الثاني

الفصل الثاني

خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

هناك عدة مفاهيم وألفاظ تطلق على الأطفال الموهوبين، فقد يقال عنهم بأنهم أذكياء، أو عباقرة أو نوابغ مبتكرين أو «فلتات الجيل»، وإذا كانت هذه الألفاظ تعبر عن معاني المدح والثناء، ووصف الموهوب بصفات إيجابية سوية، فهناك بعض الناس من يصفهم ويصورهم بصورة خاطئة فيرى بأنهم شاذون، غريبو الأطوار، مخبولون، وأنهم من ذوي لاضطرابات العصبية وغير مستقرين نفسياً. والسؤال هنا هل الأطفال الموهوبين المبدعين لديهم شيء من هذه الصفات أم تلك ؟ كذلك فان جميع فئات الاطفال التي لديها إعاقات (عقلية، سمعية، حركية.......... الخ) لديها حاجات تربوية خاصة بسبب وجود ضعف ما واحد أو أكثر من مظاهر النمو العقلي أو الحسي أو الجسمي أو السلوكي. إما الاطفال الذين سنصفهم فإن لديهم قدرات متميزة في بعض مجالات النمو وهذا التميز في الأداء يجعلهم ذوي حاجات تربوية خاصة، فالأطفال الموهوبون والمتفوقون يشكلون تحديا خاصا لمعلميهم ولذويهم، وكذلك فهم يمثلون مصادر عطاء ومساهمة متميزة تحتاج إليها جميع المجتمعات الإنسانية. www.aghareed.net/parent/documant/gift.doc

اهمية دراسة الخصائص السلوكية العامة للطلبة الموهوبين

ان دراسة الخصائص السلوكية تساعد اخصائي علم النفس والنمو في تحديد الظواهر النمائية غير العادية التي قد تظهر لدى بعض الاطفال مثل التأخر النمائي أو ابراز واظهار قدرات عالية تفوق المستوى العمري للفئة التي ينتمون إليها. أيضا يتم التعرف على حاجاتهم واهتماماتهم ومن ثم تقديم الخدمات المناسبة لهم ضمن البيئة المناسبة لهم. ومن الضروري استخدام قوائم الطلبة الموهوبين والخصائص السلوكية

كمحك في عملية التعرف او الكشف عن هؤلاء واختيار البرامج التربوية الخاصة لهم، وأخيراً إن دراسة الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين تساعد في اختيار البرامج التربوية والارشادية الملائمة وفق حاجات هؤلاء الموهوبين والتي يتم بناؤها على معرفة الخصائص العامة لهم. (عبيد، 2000، ص:32).

خصائص الأطفال الموهوبين

هناك العديد من الباحثين الذين قاموا بدراسات هدفت إلى وصف خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين، من مثل دراسات تيرمان. فقد لخّص كل من تيرمان وأودن (Terman & Oden, 1951) خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين قاموا بدراستهم على النحو الآتي: إنهم يتمتعون بوضع جسمي ولياقة بدنية أفضل من أقرانهم، وكذلك يظهرون قدرات عالية في القراءة واستخدام اللغة والمهارات الحسابية والعلوم والأدب والفنون والتهجئة، ومعلومات واقعية في التاريخ والشعوب، ولهم اهتماماتهم الذاتية، فهم يتعلمون القراءة بسهولة ويقرءون أكثر ويكتسبون أفضل من أبناء جيلهم، ويمارسون هوايات عديدة، وهم واثقون من أنفسهم إذ يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات ثبات الشخصية. (السرور، 2003: 52-53) (القمش والمعايطة،2009: 276).

أما الخصائص التي سوف نتطرق لها للأطفال الموهوبين فهي:

1. خصائص جسمية.
2. خصائص انفعالية وإجتماعية.
3. خصائص معرفية.
4. خصائص حدسية.

تصنيفات خصائص الموهوبين

على مر السنوات الماضية وضعت قوائم وتصنيفات كثيرة لهذه الخصائص أوردها عدد من الباحثين المتخصصين في مجموعات شملت مفردات متنوعة ومن بين هذه القوائم نورد ما يلي:

1. تصنيفات لخصائص الموهوبين أوردها عدد من الباحثين المتخصصين في مجموعات من بينها:

أ. خصائص عقلية،اجتماعية وعاطفية،شخصية وأخلاقية(Trang,1958).

ب. خصائص اجتماعية،جسمية، وجدانية،تفكيرية (Tuttle&becker,1983).

ج. خصائص معرفية وانفعالية (Baska,1989).

د. خصائص اجتماعية وعاطفية، جسدية، تربوية ومهنية، أخلاقية (Hallahan&Kauffman,1991).

ه. خصائص معرفية،انفعالية،حسية وجسدية،حدسية (Clark,1992).

و. خصائص أخرى كخصائص التعلم والخصائص الإبداعية (جروان، 104:2008).

2. قوائم الخصائص السلوكية الكلاسيكية ما أورده تتل وبيكر في وصف الموهوب:

أ. محب للاستطلاع.

ب. مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته.

ج. مدرك لما يحيط به، وما يدور حوله.

د. ينتقد نفسه والآخرين.

ه. يتمتع بمستوى رفيع من حس الدعابة، ولاسيما اللفظية.

و. حساس شديد التأثر بالظلم على جميع المستويات.

ز. قيادي في جميع المجالات المتنوعة.

ح. ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية.

ط. يفهم المبادئ أو القوانين العامة بسهولة.

ي. غالباً ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق مختلفة .

ك. يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة.

ل. يولد أفكاراً عديدة لمثير معين(جروان، 2002: 79- 80).

ولو قمنا بتشبيه عقل الإنسان بالحاسوب الذي يشتمل على ثلاث وحدات هي: وحدة المدخلات الحسية ووحدة الاختزان ووحدة معالجة المعلومات فالأطفال الموهوبون يتميزون بالقدرة على استقبال المعلومات الكثيرة حول ما يدور في محيطهم، واختزان كم أكبر من هذه المعلومات، واستخدام الأساليب العديدة والمتنوعة في معالجة هذه المعلومات (جروان، 2002: 85).

3. تصنيف كلارك في خصائص الموهوبين

قدمت الباحثة كلارك عام 1992، نظرية في الموهبة والإبداع تستند إلى آخر ما توصلت إليه الدراسات حول التكوين الدماغي للإنسان أداؤه وعملية التعليم.

وتوصلت في هذه الدراسات إلى قائمة من الخصائص للأطفال الموهوبين وهي كالآتي:

أ. خصائص معرفية (التفكير).

ب. خصائص انفعالية (المشاعر).

ج. خصائص جسمية (حسية).

د. خصائص اجتماعية.

ه. خصائص حدسية (قطناني والمعادات،2009: 49).

4. تعريف المكتب الأمريكي لخصائص الموهوبين

جاء هذا التعريف وحدد ست خصائص للطلبة الموهوبين والمتميزين وتم إدراج عدة خصائص تحت كل خاصية:

أ. القدرة الفنية.

ب. القدرة الحركية.

ج. القدرة الإبداعية.

د. القدرة القيادية.

ه. قدرات عقلية عامة.

و. قدرات أكاديمية خاصة.

وفيما يلي توضيح مفصّل للخصائص المختلفة للطلبة الموهوبين والمتفوقين:

أولاً: الخصائص الجسمية

هناك مقولة مشهورة يستخدمها عامة الناس وهي العقل السليم في الجسم السليم.وقد تكون هذه المقولة مقبولة إلى حد ما حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين الخصائص الجمسية والقدرات العقلية . كما أنه ليس بالضرورة أن ينطبق هذا الكلام على كل طفل موهوب، إذ يمكن أن يكون الطفل الموهوب ذا بنية جسمية ضعيفة أو حجم صغير، هناك دراسة تقول بأن الطفل الموهوب من الناحية الجسمية لا يظهر عليه منذ الولادة،ولا حتى في السنوات الأولى من عمره.

لقد أشارت الدراسات المختلفة إلى أن الأطفال الموهوبين كمجوعة يتميزون عن أقرانهم من الأطفال متوسطي الذكاء بأنهم أطول، وأكثر وزناً وأكثر حيوية ويتمتعون بصحة جيدة وأنهم حافظوا على تفوقهم الجسمي والصحي مع مرور الزمن.

إلا أن هذا التفّوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب. إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبين والمتفوقين ذوي بنية جسمية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض أو علل بدنية. (القمش والإمام، 2006: 339- 340).

إن تفوق الأطفال الموهوبين والمتفوقين من الناحية الجسمية لا يظهر منذ الولادة ولا حتى في السنوات الأولى من عمر الطفل الموهوب في معظم الحالات. ومن هنا، فإن القوة والسلامة الجسمية ليسا دليلاً على الموهبة والتفوق وإنما مصاحبات له. (المعايطة والبواليز، 2004).

أهم الخصائص الجسمية للطفل الموهوب

1. يخلو من العاهات الجسمية ولائقاً بدنياً ويتمتع بصحة جيدة.
2. اقوى جسماً وافضل صحة وأثقل وزناً وأكثر طولاً من أقرانه.
3. طاقته للعمل عالية.
4. يتفوق في تكوينه الجسمي ومعدل نموه ونشاطه الحركي.

5. ينام لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار ويتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط.
6. خال من الاضطرابات العصبية.
7. متقدم قليلاً في نمو عظامه.
8. لديه عيوب حسية أقل.
9. ينضج مبكراً قياساً للأطفال من أقرانه. (السيد،2000:36) (فريحات،2008).

إلا أنّ هذا التفوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل موهوب، إذ يمكن أن يكون بعض الأطفال الموهوبون والمتفوقون ذوي بنيات جسمية ضعيفة أو حجم صغير أو مصابين بأمراض أو علل بدنية...

وتشير بعض الدراسات إلى أن انهماك الموهوبين في الأعمال العقلية قد يصرفهم عن الأنشطة الجسمية مما يساعد أحياناً على زيادة الوزن، وضعف اللياقة البدنية تبعاً لذلك، ويحتاج الموهوبون إلى التشجيع فيما يتعلق بالأنشطة الجسمية...http://www.alwahat.org/forums/index.

وهناك خصائص جسمية تحدث عنها تيرمان في دراسته عن الأطفال الموهوبين ومن أهم هذه الخصائص:

1. الوزن أكبر عند الولادة للموهوبين.
2. المشي والكلام في وقت مبكر.
3. البلوغ:في وقت مبكر.
4. الظهور المبكر للأسنان.
5. التغذية أعلى من المتوسط.
6. زيادة في الطول والوزن واتساع الكتفين.
7. قدرة حركية عالية.
8. درجة أقل من عيوب النطق والأعراض العصبية.
9. عيوب حسية أقل (منصور والتويجري، 2000: 186 – 187).

أهم الدراسات عن الخصائص الجسمية

1. **دراسة تيرمان:**التي توصلت إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عقلي عالٍ يفوقون أقرانهم في الطول بما يعادل (2– 6) سم، وفي الوزن بين (2 – 5) كغم،كما أنهم أفضل صحة وأقل عرضه للأمراض.
2. **كما توصلت دراسته** إلى أن تقوس الأرجل وعيوب الإبصار وضيق الصدر كان أقل انتشاراً بين الموهوبين، ووجد أنهم أكثر وسامة وأجمل خلقاً من أقرانهم.
3. **ولقد توصلت الدراسة الليبية التي قام بها سعيد:**إلى أن المتفوقين عقلياً يتمتعون بسلامة البدن والخلو من العاهات، والتفوق في الصحة العامة واللياقة البدنية.

أخيراً لابد من الإشارة إلى أن للجانب الجسمي أثراً في بلورة شخصية الفرد وما سيؤول اليه مستقبلاً فقد يكون أكثر قبولاً من الآخر الذي يشعر بالنقص،وقد يؤدي أحياناً إلى الاتزان الانفعالي نسبياً لأنه لا يمكن الفصل تماماً بين هذه الجوانب إنما كل منها يؤثر في الآخر. (الظاهر،2005: 402– 403).

الخصائص الجسمية للموهوبين حسب الدراسات والمراجع المتخصصة:

- يتمتع الموهوب بصحة جسمية قوية وتغذيته جيدة ولائق بدنياً.
- الأطفال الموهوبين أكثر وزناً وطولاً من أقرانهم.
- يتفوقون في تكوينهم الجسمي ومعدل النمو ونشاطهم الحركي.
- يكون الموهوب خالياً من الاضطرابات العصبية.
- طاقته للعمل عالية ونموه العام سريع.
- رياضي ويحب الجري ويمشي مبكراً.
- صحيح البنية وحسن التكوين ويتحمل المشاق.
- ينضج مبكرا قياساً لأطفال سنة من العاديين.
- ينام لفترة قصيرة ولديه طاقة زائدة باستمرار، ويتمتع بقسط وافر من الحيوية والنشاط.

ثانياً: الخصائص الإنفعالية والاجتماعية للموهوبين

لقد كانت هناك اعتقادات خاطئة حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين، حيث كان الاعتقاد أن الموهوبين يميلون إلى العزلة وليست لديهم أنشطة اجتماعية، ولكن الدراسات العلميّة الحديثة أشارت إلى عكس ذلك، فقد أثبتت دراستا (تيرمان ويتي)، اللتان فحصتا خصائص الموهوبين، أنهم يفوقون سواهم في الخصائص الشخصية والاجتماعية، وقد بددت هاتان الدراستان الاعتقاد الذي كان شائعا بان التفوق العقلي مرتبط بسوء التكيف الاجتماعي والشخصي. وكان من نتائج هاتين الدراستين ما يلي:

1. أن الموهوبين افضل من العاديين في تفضيلا تهم الاجتماعية.
2. أنهم اقل مبالغة في التفاخر.
3. اقل غشا.(جبر، 1994)

http://www.bafree.net/forum/archive/fonttahomacolorredsize24-color-37221.htm.

وقد أشارت كل (من اخضر والخويطر) إلى أنه قد ظهرت بعض الاتجاهات الخاطئة نحو خصائص الموهوبين الاجتماعية والانفعالية وتلخصت تلك الاتجاهات في أن الموهوبين أكثر عزلة من الأخرين، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية و أكثر انطوائية ولكن تشير بعض الدراسات إلى خصائص مغايرة، فتثبت أن غالبية الموهوبين هم أكثر انفتاحا لما يجري حولهم، وأكثر استقرارا من النواحي الانفعالية والاجتماعية، وأكثر التزاما بالمهمات التي توكل إليهم، وأكثر واقعية في أدائها، وأكثر حساسية لمشاعر الاخرين كما أنهم أكثر استمتاعا بالحياة ممن حولهم ومتعددي الاهتمامات، وأكثر شعبية وأكثر رتبة في سلم الوظائف والأعمال، وليس من الضروري أن تنطبق كل تلك الخصائص على كل موهوب، إذ لابد من مراعاة الفروقات الفردية حتى بين الموهوبين (أخضر والخويطر، 1993: 170).

كذلك أكدت الكثير من الدراسات على أن الطفل الموهوب أكثر حساسية ؛ ورغم ذلك فإنه أكثر شعبية من الطفل العادي، ولديه قدرة أكبر على تكوين علاقات اجتماعية وهم أيضًا يفوقون العاديين في تكيفهم مع البيئة .

وبمقارنة الطفل الموهوب بغيره من العاديين نجد أنه يميل لأن يتميز بالخصائص التالية:

1. اكثر انسجاما مع الآخرين.
2. يتميز بقدرة عالية على نقد الذات.
3. قيادي .يميل لاتخاذ دور.

ويتميز الأطفال الموهوبون بزيادة الحساسية والاستجابات الداخلية لأي رد فعل للمشاكل العادية، ويرجع ذلك إلى مجموعة واسعة من المظاهر الاجتماعية خلال التفاعل الاجتماعي وهو ما يجعل هؤلاء الأطفال الموهوبين يدركون عدم الانضباط أو الخلل الاجتماعي حولهم، وكأن هناك شيئًا خاطئًا بالنسبة لهم خصوصًا عندما يلاحظون أن الأطفال متوسطي الموهبة والذكاء محبوبون بين زملائهم في الفصول الدراسية، بينما يجدون (الأطفال الموهوبين ذوي المستويات العالية في الموهبة) صعوبة في التوافق مع أقرانهم، وتبدو مشكلة عدم التواصل بين الأطفال الموهوبين في سنوات ما قبل المدرسة وينفصلون عن الأطفال في سن صغيرة في حوالي الثالثة، نظرًا لاستخدامهم اصطلاحات ومفردات لفظية لمن هم في عمر ست سنوات، وبذلك لا يفهم من هم في أعمارهم نفسها (أي في الثالثة) وهم في سن الرابعة يلعبون بعض الألعاب التي تحتاج إلى قدرات عقلية أعلى مثل لعبة البنج بونج أو الفيديو ولا يلعبها أقرانهم، فمفهوم الأطفال الموهوبين عن المؤسسة أو الجماعة يشبه مفاهيم الراشدين ولكنهم يصدمون عندما تحاصر سلوكياتهم وتصادر حقوقهم من قبل الراشدين في المشاركة في الجماعة أو المؤسسة فيلجأ هؤلاء الأطفال الموهوبون إلى الانسحاب من التفاعل الاجتماعي، وهنا يشخص معلم ما طفلاً موهوبًا في عمر الرابعة على أنه مضطرب عاطفيًا أو انفعاليًا لأنه انسحب من المشاركة الاجتماعية، وتزداد المشكلة ـ بعد الانسحاب ـ تعقيدًا إذا وجه الأباء للعلاج النفسي جهلاً منهم بأن المشكلة ناتجة عن عدم الموازنة بين قدراته وقدرات الأقران العاديين فيبتعد عنهم. http://www.spneeds.org/

وقد خلص كل من (القمش والمعايطة،2011) إلى أن الموهوبين يتمتعون بالخصائص الاجتماعية والانفعالية التالية:

- منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

- مستقرون عاطفيا ومستقلون ذاتيا.
- أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية مقارنة بأقرانهم.
- مستواهم من النضج الأخلاقي عال.
- لديهم إدراك قوى لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرة على الضبط والتحكم الذاتي.
- لديهم حس الدعابة وروح النكتة بسبب ملاحظتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراك اوجه التناقض فيها.
- امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين او إقناعهم أو توجيههم.
- الحساسية الشديدة لما يدور حولهم وحدة الانفعالية في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها.
- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.
- الكمالية وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الانجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء.
- يميلون الى مناقشة الواقع ونقده.
- مدفوعين بحوافز ودوافع ذاتية.
- لديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة(القمش والمعايطة، 2011: 277- 278).

هذا وقد خلصت معظم الدراسات إلى أن الأفراد الموهوبين يمتازون بالخصائص الانفعالية والاجتماعية الآتية:

- منفتحون على المجتمع ومشاركون جيدون في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.
- مستقرون عاطفياً ومستقلون ذاتياً.
- أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية مقارنة بأقرانهم.
- مستواهم من النضج الأخلاقي عالٍ.

- إدراك قوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرة على الضبط والتحكم الذاتي.
- حس الدعابة وروح النكتة بسبب ملاحظتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض فيها.
- إمتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم.
- الحساسية الشديدة لما يدور حولهم وحدة الانفعالية في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها (Yewchuk & Jobagy, 1992).
- التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.
- الكمالية وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء.
- يميلون إلى مناقشة الواقع ونقده.
- مدفوعون بحوافز ودوافع ذاتية.
- لديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة. (السرور، 2003) (القريوتي وآخرون، 1995) (صبحي، 1994).

ومن الصفات التي يتسم بها الموهوبون من كلي الجنسين:

1. المبادرة إلى العمل والاستعداد لبذل الجهد.
2. حب الحرية والإحساس بها.
3. تقديم العون للآخرين.
4. القدرة على كسب الأصدقاء.
5. القدرة الذاتية على مقاومة الفشل.
6. الميل إلى الأشياء المقبولة.
7. ثقة الفرد بقدراته الذاتية على تنفيذ ما يريد.
8. القدرة على نقد الذات والإحساس بالعيوب الشخصية.

9. الطموح والاعتزاز بالنفس.

10. حب ممارسة النشاط الإجتماعي و الثقافي (الظاهر،2005) **(Katzer, 1993)** .

وقد تنوعت الخصائص الاجتماعية للموهوبين وتعددت وأهمها:

- الشعور بالحرية وعشقها ومقاومة الضغوط الاجتماعية.
- المبادرة بالعمل وبذل الجهد وتقديم العون والمساعدة للآخرين.
- القدرة على كسب الأصدقاء والميل لمصاحبة من هم أكبر منهم عمرا.
- حب النشاط الثقافي والاجتماعي والمشاركة في أغلب نشاطات البيئة والميل لحضور الحفلات و المناسبات العامة.
- التمتع بسمات مقبولة اجتماعياً والميل لمجاراة الناس ومجاملتهم.
- الطموح للمناصب العالية والاعتزاز بالنفس والثقة بها والحيوية وحب السيطرة والاستقلالية.
- نقد الذات والرغبة القوية في التفوق والتمتع بالحب والشعبية العالية بين الأقران.
- الميل إلى المرح والبهجة وروح الدعابة.
- الرغبة بالانعزال عن الناس وتفضيل تكوين علاقات قوية وثيقة مع أفراد معينين وعدم الاكتراث بالنشاطات الإجتماعية التي تضع القيود.
- المبادرة في اقتراح الحلول لمواقف المشكلة.
- التفاعل الاجتماعي الواسع والشامل (السيد،2000) **(Kitano, 1990)**.

ومن أهم الميول التي يمتاز بها الموهوب عن غيره:

- الهوايات المتعددة والواسعة والرسم والموسيقى.
- المشاركة في المسرحيات والقراءة في كتب العلوم والتاريخ السير والقصص الشعبية الخيالية والنشاط الديني والمناظرات.
- تفضيل الإلعاب المعقدة التي تتضمن القواعد والنظم التي تحتاج إلى تفكير.
- التفوق على الأقران في الميول العقلية والاجتماعية (السيد،2000).

أمـــا الخـــصائص الاجتماعيـــة للموهـــوبين حـــسب تتلـــر وبيكـــر (Tuttle&Becker,1983) فتشمل ما يلي:

- يشفق على الآخرين ويتعاطف معهم.
- واثق بنفسه مستقل.
- ينظم ويقود نشاطات الجماعة.
- يبني علاقات جيدة مع الأطفال الأكبر سناً والراشدين.
- يحترم ويقدر أفكار الرفاق والمعلمين وآراءهم.
- يعترف بحقوق الآخرين.
- لا يحب تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة.

الخصائص الاجتماعية للموهوبين حسب الدراسات والمراجع المتخصصة

- يشعر بالحرية ويعشقها،ويقاوم الضغوط الاجتماعية وتدخل الآخرين في شؤونه، ويعترف بحقوق الآخرين.
- يبادر للعمل وعنده استعداد لبذل الجهد، ويقدم العون للآخرين ويمكن الاعتماد عليه.
- قادر على كسب الأصدقاء، ويميل لمصاحبة الأكبر منة عمراً،ويفضل صداقة الموهوب على التلميذ العادي.
- يتمتع الموهوبون بقدر اكبر من الصفات العديدة مقارنة بالتلميذ العادي،فانهم مهيئون للقيام بأدوار قيادية في سن مبكرة.
- يتحمل المسؤولية ويملك القدرة على قيادة الآخرين ولدية رغبة قوية في التغلب عليهم،ويتمتع بالحب والشعبية العالية بين أقرانه.
- يمتلك القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه،ويتقبل الاقتراحات والنقد من الآخرين دون أن تثبط عزيمته.
- يمتلك القدرة على نقد ذاته والإحساس بعيوبه،ويتقبل الاقتراحات والنقد ويفضل الأشياء والسلوك المقبول اجتماعياً.

- قدرته على التمييز بين الصواب والخطأ والأسباب الموجبة لذلك وبين الحقوق والواجبات في سلوكه وسلوكيات الآخرين.
- يفضل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي وأعمال التفكير واللعب مع من هم اكبر سناً منة واتخاذهم كأصدقاء.
- اهتمامه بمشكلات الآخرين، وميله لتقديم المساعدة لهم،وقد يتسم سلوكه في بعض الأحيان بالتحدي وعدم الخضوع للأوامر.
- لا يسعى إلى مراكز السلطة والنفوذ ولا يميل إلى التباهي واستعراض المعلومات والمفاخرة بنفسه.
- إدراكه القوي لمفهوم العدالة في علاقته مع الآخرين وقدرته على الضبط والتحكم الذاتي.

ومن أهم الخصائص الانفعالية للموهوبين (حسب جروان)

1. النضج الأخلاقي المبكر

تشير الدراسات بأن هناك علاقة ايجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج المعرفي، فالنضج الأخلاقي محكوم بالنضج المعرفي، والأطفال الأكثر نضجاً من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزاً حول الذات من الأطفال العاديين، وتوجد دراسة لتيرمان توضح بأن النضج الأخلاقي يتقدم بمعدل أربع سنوات لمن يكبرونهم في السن، ومن المؤشرات التي تدل على النضج الأخلاقي لدى الأطفال الموهوبين. (جروان، 2008: 116).

- إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقتهم مع الآخرين وقدرتهم على التحكم والضبط.
- انشغالهم بقضايا العدل والمساواة من الناحية الإجتماعية.
- يهتمون بمشاكل الآخرين وحبهم لتقديم المساعدة لهم.
- القدرة على التمييز بين الخطأ والصواب.
- محاكمة السلوك وسلوك الآخرين.

- المبالغة في نقد الذات والآخرين.
- تفضيل اللعب لمن هم أكبر منهم سناً.
- وهذه الأحاسيس القوية للحق والعدالة والمساواة قد تدفعهم إلى الوقوع في المشكلات مع المعلم و الاداري.
- اختيار قدر كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختيارها والكشف عنها.
- الحاجة القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية. (جروان،2002:83).

2. حس الدعابة \النكتة

وهي قدرة الأطفال الموهوبين على استخدام النكتة اللاذعة أو المبطنة في التكيف مع الآخرين وتكون بالتواصل اللفظي مع الآخرين، رسومات، كتابات، تعليقات ساخرة دون قصد منه في إيذاء مشاعر الآخرين وحس الدعابة مرتبط بالتلاعب بالألفاظ والأفكار والرموز والمسميات والأشكال بطريقة ذكية تدل على الثقة بالنفس ومهارة اجتماعية.(جروان،2008)

بعض الأراء حول الخصائص الانفعالية

وتختلف الآراء حول السمات الانفعالية والتي قد تصل إلى التضارب. فمثلاً هولن توصل إلى أن المتفوقين عقلياً يتميزون بأنهم جادون ومتكيفون ذاتياً ولديهم قدرة ممتازة على ضبط النفس ويتحملون المسؤولية وهادئون ومسالمون.

أما دريفدول وكاتل فتوصل إلى أن الشخص المبتكر شخص ذكي جداً وناجح من الناحية الانفعالية ويميل إلى المخاطرة واقتحام المجهول ويميل إلى الانطوائية، ومكتفٍ ذاتياً ومتوتر لا يحب المخالطة وإنشاء علاقات اجتماعية مع غيره وهو مكتئب إلى حد ما.

أما عبد الغفار فيرى أن الشخص المبتكر هو شخص مرح سريع النكتة حاضر البديهة واجتماعي سهل المعاشرة والتكيف، خير متعاون، صريح يمكن الاعتماد عليه والثقة به وهو شخص سعيد بنفسه وحياته ويعبر عن نفسه بسهولة.

أما معوض فتوصل إلى أن النابغين والمبتكرين والأذكياء يتميزون بأنهم أكثر ثباتا في الانفعالات بفروقات جوهرية ذات دلالة إحصائية عن العاديين.

أما رأفت وعبد الغفار وسيف فتوصلوا إلى أن المتفوقين عقلياً يتميزون بقوة الذكاء الذي يدل على الثبات الانفعالي والنضج وتوصلت الدراسة إلى أنهم يتميزون بالاستقرار بالاتجاهات والميول التي تدل على الاتزان أكثر من العاديين.

أما الدراسة الليبية التي أجراها سعيد فتوصلت إلى أن السمات الانفعالية هي المرح وروح الدعابة، سريع الرضا إذا ما غضب، متعاون،سهل، متواضع، متمتع بالصحة النفسية والعقلية ولا يميل إلى الانفراد والانطوائية والعزلة (الظاهر،2005: 409).

وأخيراً يمكننا القول أن معظم الأطفال الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية، وكثير منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مستويات دراستهم، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهنية والعصبية من الأطفال العاديين ويبدون سعداء يحبهم لزملائهم. وقد استخدمت الاختبارات الاسقاطية والوسائل السوسيومترية لتحديد الجوانب الانفعالية وأيضاً من المتوقع أن يواجه الأطفال الذين يتمتعون بنسبة ذكاء عالية جداً صعوبات عاطفية ومشكلات اجتماعية أكثر من الأطفال الموهوبين والمتميزين الذين تتروح نسبة ذكائهم 130-150 (المعايطة، البواليز،2007:61) (Silverman, 1993).

ثالثاً: القيادية

امتلاك قدرة غير عادية في التأثير على الآخرين ومن مظاهرها:

- القدرة على التفكير.
- حل المشكلات.
- اتخاذ القرارات والالتزام بها.
- الثقة بالنفس.
- المغامرة.
- العمل باستقلالية.
- الصدق مع النفس.

- التوجه الإيجابي لمساعدة الآخرين عند الحاجة.

هذا وقد أجمعت معظم الدراسات على الخصائص القيادية التالية للموهوبين:

- توافق اجتماعي مرتفع وجدير بالثقة والاعتماد عليه وشديد التأثير في المقربين إليه واتساع دائرة التأثير في الآخرين.
- قدرة عالية على القيادة للطلاب مع القدرة على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل مع الآخرين وإدارة الحوار والنقاش والتفاوض بشأن القضايا الحياتية التي يتعرض لها زملاؤه الآخرون.
- إحساس بالمسئولية مع ميله للعمل مع أقرانه حتى ذوي العجز.
- محبوب من قبل أقرانه.
- حب الاجتماع والعمل مع الآخرين وحب الخدمات الاجتماعية.
- يفضل اللعب الهادئ حتى مع الجماعة ويفضل اللعب مع رفقاء يفوقونه في السن والذين من نفس عمره العقلي.
- حبه للعمل مع شعوره بالراحة خلال العمل الجماعي.
- قدرة عالية على الاتصال والتواصل بمستوى متقدم كثيرا عن أقرانه من نفس السن.
- مرغوب اجتماعيا من قبل معلميه.
- شعوره بالحرية والمبادرة للعمل وتحمل المسئولية.

http://www.bafree.net/forum/archive/fonttahomacolorredsize24-color-37221.htm (118 :2008،جروان)

رابعاً: الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية

وهذا يكون بما يدور في المحيط الاسري والمدرسي والاجتماعي بشكل عام ولديهم حدة في الانفعالات عند الاستجابة للمواقف التي يتعرضون لها، ومن هذه المواقف:

- الانسحاب من المواقف خوفاً على مشاعر الآخرين.

- التوحد مع الآخرين والمشاركة الوجدانية.
- الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم.
- الاهتمام بالموت والميل للوحدة.
- التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة.
- التعلق بالمثل العليا.
- الحماس في أداء المهمات. (جروان، 2002:94)

خامساً: الكمالية

وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة وتقييم الذات على أساس مستوى الانجاز والإنتاجية والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء، ويميلون إلى مناقشة الواقع ونقده، ولديهم ميول متنوعة واهتمامات واسعة وربما غريبة، ومدفوعون بحوافز ودوافع ذاتية. (القمش والإمام،2006:341).

شبه الشخص الذي يسعى للكمالية بمن يكتب مسودة لموضوع إنشاء ثم يمزقها ثم مرة ثانية ويمزقها ثم مرة ثالثة ويمزقها ويفوته الموعد المحدد لتسليم الموضوع وهو غير مقتنع بما كتبه وحتى عندما يسلمه في وقت متأخر لا يشعر بالارتياح والرضا لأنه لا يقبل موضوعاً دون مرتبة الكمال التي يعرفها اجرائياً بعلامة كاملة أو بدرجة اتقان من مستوى 100 ٪.(جروان،2008: 120)

الخصائص الرئيسة للكمالية

- **القصور في إدارة الوقت:** يعاني الشخص الكمالي من الضعف وعدم الفاعلية في تنظيم الوقت واستثماره مثل التأخر في إعداد الواجبات وتسليمها في الوقت المحدد وعدم مغادرة قاعة الإمتحان قبل انتهاء الوقت، أيضاً يخرج غير راض عما فعله.
- **التفكير بصيغ ثنائية متطرفة:** يغلب على الشخص الكمالي صيغة كل شيء أو لا شيء أي لا يوجد لديه بديل ثالث أو حل وسط إما النجاح او الإخفاق.
- **الخوف المرضي من الإخفاق:** يتجنب الكماليون الخبرات الجديدة ولا سيما إذا كانوا سيعطون علامات لأنهم لا يحتملون أنهم يحصلون على ما هو دون أعلى

الدرجات، واستخدمت الباحثة بالدوين تعبير فجوة الاخفاق وهي تقوم على وصف الفجوة بين ما تم تحصيله بالفعل وما كان يمكن تحصيله لو توفر وقت قليل من الوقت الإضافي.

- **القصور الذاتي والتقاعس:** هو الميل إلى خداع أنفسهم بإختيار المهمات التي يستطيعون انجازها بدرجة عالية من الكمال،كما أن الخوف الشديد من الإخفاق يؤدي إلى حالة من القصور الذاتي تقود بدورها إلى عدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب.(جروان، 2002: 96،95).

عوامل تطور صفة الكمالية

- **الترتيب الولادي:** وهو من العوامل الرئيسة المؤثرة في شكل صفة الكمالية عند الأطفال بغض النظر عن الجنس، لأن الطفل الأول يبقى لفترة أطول من الوقت بصحبة والديه وبالتالي تتنافى لديه المحاكمة وقياس سلوكه وقياسها على سلوكيات الراشدين ويتعاظم هذا الميل عندما يتواجد الجدين.
- **تأثير الوالدين:** لأنهم يكونون نفس والديهم،اشار رول إلى أن هناك ميراثاً نفسياً يتوارثه الأبناء عن والديهم وتتناقله الأجيال جيلاً بعد جيل يتمثل في طرق التنشئة والسلوكيات وأنماط التفاعل والتعامل التي يعمل الآباء على ترسيخها من خلال أنماط الثواب والعقاب.
- **وسائل الإعلام:** لها دور رئيسي في تنمية النزعة الكمالية لدى الأطفال والشباب وتعزيزها وخاصة الوسائل المرئية.
- **ضغوط المعلمين والرفاق:** من خلال التفاعل الذي يؤدي إلى تعزيز هذه الخاصية وجودها بين الأشخاص ومعلميهم والصفوف والمدارس تعتبر معدة لزيادة هذه الصفة.
- النمو غير المتوازن: لأن الطفل الموهوب يتقدم لديه العمر العقلي على عمره الزمني وهذا ينجم عنه تباين بين مستويات النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي لأن الطفل الموهوب تكون لديه تصورات لأشياء أو أهداف يريد تحقيقها ولكنه لا يستطيع ذلك لافتقاره للمهارات الاجتماعية والانفعالية اللازمة.

- **الاضطراب العائلي:** له دور في ظهور هذه الصفة لأنهم يجدون الخلاص من جو العائلة في تكريس الوقت والجهد لتحقيق الجازات في تحصيلهم. (جروان، 2008: 122،123)

الخصائص المعرفية للموهوبين

تشير غالبية الدراسات إلى تفوق الموهوبين على أقرانهم العاديين في كثير من الخصائص العقلية، حيث إن لديهم درجة عالية من الذكاء كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية أو الجماعية، ويتميّزون بأنهم أكثر انتباهاً وحباً للاطلاع، ويميلون إلى طرح أسئلة كثيرة، ولديهم قدرة عالية على القراءة والكتابة، والاهتمام بالموضوعات التي يهتم بها من هم أكبر سناً، وسرعتهم كبيرة في حل المشكلات التعليمية التي تعترضهم، وتتسم إجاباتهم عن الأسئلة المطروحة عليهم بالدقة، ومستوى تحصيلهم رفيع، وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم كبيرة، ويميلون إلى النقد البناء، وغير ذلك من صفات. ونشير في هذا الصدد إلى أنه ليس بالضرورة أن تنطبق هذه الصفات جميعها على جميع الموهوبين، فالفروقات الفردية قائمة بين الموهوبين كما هي بين الأفراد العاديين. (صبحي، 1994: 88).

وهناك خصائص تميز الموهوبين والمتفوقين عقليا في مرحلة مبكرة وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دورا مهماً في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في السن وعدم توفر الرعاية السليمة يؤدي إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص وقد تكون معيقة للتعلم.

وهناك خصائص معرفية تفهم في ضوء الاعتبارات التالية:

1. الأطفال الموهوبون ليسوا مجتمعاً متجانساً بل هناك مجال للتفاوت وكلما زادت درجة الموهبة والتفوق ازدادت درجة تفرد الموهوب عن غيره.
2. الخصائص المعرفية ليست ثابتة أو جامدة لكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بدرجات متفاوتة.

ومن أهم الخصائص المعرفية التي تتردد في المراجع المتخصصة ما يلي:

1. **إدراك النظم الرمزية والأفكار المجردة:** لدى الطفل الموهوب القدرة الفائقة على تعلم النظم اللغوية والرياضية ومعالجتها في مرحلة مبكرة واستخدام التراكيب

المعقدة، وسرعان ما يعرف الأطفال الموهوبون لدى الوالدين والمعلمين بالمهـارة في هذا المجال وحل الألغاز ومحاولة فهم المسائل المنسجمة مع المنطق.

2. **حب الاستطلاع**: لدى الطفل الموهوب رغبة قوية للتعرف على العالم، من خـلال قوة ملاحظته وطرق التساؤلات وإن عدم استجابة الوالدين لتساؤلات الطفل قـد يكون له آثار مدمرة على عملية التعلم واكتساب المعرفـة في المستقبل،فالطفل الموهوب دائم التساؤل عن كل ما يقع عليه حسه ويريـد أن يعـرف كيـف ولمـاذا حدثت الأشياء، ويرتبط حـب الاستطلاع بقـوة الملاحظـة واليقظـة لما يـدور في المحيط.فالطفل الموهوب يرى في قصة أو مشهد ما يراه غيره.

3. **الاستقلالية**: يتميز الموهوب برغبة قوية للعمل منفرداً لاكتشاف الأشياء بأقل قـدر من التوجيه وهذا يعني رغبة ومتعة في بناء خطـط ذاتيـة لحـل المشكلات ووجـود دوافع داخلية قوية غير الدوافع الخارجية التي يمتلكها الأشـخاص العـاديون مثـل المكافآت والتعزيز.

4. **قوة التركيز**. يتمتع الموهوب بقدرة فائقة على التركيز علـى المشكلة وطـول مـدة الانتباه ويصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه،وأكدت الباحثة (فريمان) أن العلاقة بين قوة التركيز في العمل وبـين نـسبة الـذكاء (علاقـة طرديـة) كلمـا زادت نـسبة الذكاء ازداد عدد ساعات التركيز. وأن القدرة على التركيز تتأثر بحجـم المشتتات المحيطة وقوتها أو درجة احتمال الفرد لها.

ولكن الطفل الموهوب لديه القدرة على التحكم في المشتتات أو العناصـر الطارئـة ومن الأمثلة على التحكم بالمشتتات استخدام الموسيقى أثنـاء الدراسـة أو التأمـل والتزام الصمت والتجاهل أو ممارسة تمارين الاسترخاء.

5. **قوة الذاكرة**: يتصف الطفل الموهوب باتساع معارفه وعمقها وقدرته على اكتساب كم هائل من المعلومات حول موضوع معين واختزانها، فالذاكرة القوية هي أعظم سلاح عقلي يمتلكه الفرد، فالعلاقة بين الذاكرة ونسبة الذكاء كمـا قالـت الباحثـة (فريمان) كلما ارتفعت نسبة ذكاء الفرد ازداد احتمال تمتعه بذاكرة ممتازة. أما أنماط الذاكرة لدى الموهوبين؛ فالإناث يستخدمن الذاكرة البصرية (التـصويرية) بدرجـة

أكبر من الذكور والبعض منهنّ يمتلكن ذاكرة سمعية **أفضل** (ترديد المادة بالصوت العالي)، وتقول (فريمان) إن البعض قال: »أن قوة ذاكرتهن تتجلى عندما يتعلق الأمر بالحقائق«.

6. **الولع بالمطالعة**: الموهوبون يوصفون بأنهم مهووسون بالمطالعة والاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة (في الثالثة).

وأكدت الباحثة (باسكا) أن(80٪) من الأطفال الذين تم اختيارهم في برنامج البحث عن الموهبة بدأوا القراءة في سن (5 سنوات) سواء أكان التعلم تلقائياً أم بمساعدة أفراد الأسرة.

7. **تنوع الاهتمامات**: يتصف الطفل الموهوب بتنوع اهتماماته وهواياته وكثرتها، فالدافعية والفضول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور الاهتمامات.

فالطفل الموهوب له اهتمامات بجمع الطوابع والصخور والعملات القديمة والمتعلقة بالماضي، ويهتم بما يهتم به الراشدون مثل الدين والسياسة والجنس.

8. **تطور لغوي مبكر**: الطفل الموهوب حصيلته اللغوية متقدمة على أبناء عمره ولديه القدرة على استخدام التراكيب في جمل معقدة تؤدي المعنى وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح.

وقد أشار (بياجيه) إلى أن الأطفال يتلفظون بما يمكن أن يدرسوه كمفهوم وأن التسارع في النمو اللغوي لا يعكس تنامي عدد المفردات والقاعدة المعرفية لدى الطفل وإنما يعكس تقدماً في قدرته على التفكير وإدراك المفاهيم فالنمو اللغوي المتقدم يتضمن قدرة رفيعة على الاستيعاب قد تصل إلى درجة استيعاب مفاهيم مجردة ومعقدة. وإن النمو اللغوي للطفل الموهوب يرتبط مع حب القراءة والاستطلاع وقوة الذاكرة والهوايات.

وتكون لدى الموهوب القدرة على تناول فكرة واحدة ومعالجتها بالتفصيل، ولديه القدرة على إعطاء أفكار على درجة عالية من الجودة والأصالة. (جروان،2008)

وقد قام ويتي بتلخيص الخصائص المعرفية (العقلية) فيما يلي:

1. ازدياد حصيلتهم اللغوية في سن مبكرة.
2. القدرة على ادراك العلاقات السببية في سن مبكرة.
3. القدرة على تعلم القراءة في سن مبكرة وقد يكون تلقائياً دون تدخل الكبار.
4. الشغف بالكتب في سن مبكرة ويفضلون كتبا من مستوى الراشدين.
5. إدراك النظم الرمزية، وحل الألغاز واستخدام التراكيب المعقدة. (حواشين، وحواشين، 1989).

وفي دراسة اشار ويتي (1940) الى ان الطفل المتفوق افضل من زميله العادي من حيث مستوى التحصيل.

كما ان المدرسين يعطون تقديرات ممتازة للمتفوقين في القراءة والحساب وقواعد اللغة والعلوم والتاريخ والجغرافيا.

ويضيف تيلفورد وساري (1967) ان تفوق الاطفال غالبا ما يتضح في معظم المواد الدراسية لأن تفوقهم لا ينحصر في مادة معينة وانما هو تفوق عام في معظم المواد الدراسية. (الطحان، 1982: 188)

وأشارت الدراسات التي اجريت على الموهوبين فيما يتعلق بنموهم في القراءة الى النواحي الهامة الاتية:

- السن المبكرة التي يتعلمون فيها القراءة.
- ميلهم غير العادي الى القراءة.
- نضجهم المبكر في قراءة كتب الكبار.
- قراءتهم التوسعية في مجالات خاصة (عبيد،37:2000).

وفي نهاية الحديث عن الخصائص المعرفية يمكن تلخيص أهم تلك الخصائص بما يلي:

- قدرة فائقة على الاستدلال والتقييم والتجربة، وفهم المعاني والتفكير المنطقي وإدراك العلاقات.
- إنجاز الأعمال العقلية الصعبة بإتقان.

- التعلم بسهولة وسرعة.
- الاتصاف بحب الاستطلاع في النواحي الثقافية والفكرية.
- قوة البصر في الأمور.
- له ميول واسعة المدى في مجالات مختلفة.
- له قدرة على القراءة من حيث السرعة والفهم، واستخدامه للكلمات وقدرة على الاستدلال الرياضي والعلوم.
- ميل إلى إنجاز أعمال مهمة بمفرده.
- له القدرة على الابتكار في الأعمال العقلية.
- لا يميل إلى الصبر في الأعمال الروتينية التي تحتاج إلى تدريب.
- يظهر تفوقاً أكثر في تحصيله للمواد النظرية، ويقل تفوقه في نواحي النشاطات اليدوية.
- يتطلع إلى المستقبل بتفاؤل، ويهتم بالتنقيب والبحث عن أصل الأشياء.
- يتفوق الذكور على البنات بصورة عامة في الحساب والهجاء والعلوم والتاريخ، أما البنات فإنهن أكثر تفوقاً على الأولاد بعد سن العاشرة من العمر في القدرات اللغوية.(فريحات، 2008: 16 – 17).

الخصائص الحدسية للموهوبين (Intuitive Characteristics)

مفهوم الحدس (conception of intuition): انفعال عميق(فوق عقلي) لا ينجم عن تصور بل يكون هو نفسه سبباً لبزوغ عدة تصورات، وهو جوهر الإبداع ومنشأ هذا الانفعال هو الاتحاد المباشر بين العبقري والموضوع الذي يشغله، فإذا وقع هذا الاتحاد تبلور في حدس.

وهو ظهور فجائي لقوة خارقة تقذف بنا بعيدا عن مكمن الخطر،وهذا الأمر يعطي مدلولا ثابتا على وجود قوة خارقة بداخلنا لا تظهر إلا عند الخطر...وهي تنشط وتخمد حسب مقتضيات الانفعالات الطارئة (السيد، 112:2000).

الحدس: الحدس في اللغة هو التخمين والظن والتخيل والتوهم والتوقع والتصور والفراسة.

وقد قيل الحدس هو الحكم على الأشياء بدون تفكير بما يراه الإنسان بعقله الباطن وقد قيل إن الحدس تفكير راق لا يصله إلاّ المبدعون.

وتعريف الحدس عند الغزالي:هو نور يقذفه الله في القلب فتصفو النفس ويدق الحس ويرق القلب وتنقشع الغمامة وحينئذ يحدث الإشراق.

http://www.shehr.net/vb/f

البحث في مجال الحدس: لقد اهتم العديد من العلماء في بداية القرن العشرين في دراسة الحدس وفيما يلي توضيح لذلك:

1. لقد كان العالم الألماني «رودلف تستشنر» أول من تناول ظاهرة الإدراك الحسي الخارق بدراسة جادة أوائل العشرينات واصطلح عليها E.S.P المنسوب مجازا إلى «الحاسة السادسة» وصنفها إلى الفروع التالية:

- الاستبصار، التنبؤ، نفاذ البصيرة إلى الأشياء والأشخاص و الأحداث، قراءة الأفكار والمشاعر، وإدراك لمحات من الماضي والمستقبل، وتحت هذا العنوان قدم الباحث (جي.بي. راين) أول دراسة جادة تالية إلى جامعة «ديوك» عام 1934.

2. واصدر» رينية سودر» 1960 كتاب « البحث عن البار سيكولوجي» ذكر فيه أن المعلومات التي تلتقطها المدارك الخارقة، لا تصدر بالضرورة عن نفاذ البصيرة، وإنما تتولد في العقل الباطن كالذكريات، وهي في نفس الوقت حاسة، لتكن السادسة،ما دامت لم تستخدم إحدى قنوات الحواس الخمس للتوصل إلى المعلومات، وفي كل الأحوال تنتقل المعلومات من اللاوعي إلى العقل الواعي.

3. «آرثر كوستلار » ذكر أن الحاسة السادسة هي إحدى اثنتين:

- نابعة من قوى وقدرات ووظائف روح الإنسان وهي بذلك قدرة تتجلى وتتفتح تدريجيا مثلما ينمو الحس والضمير والوعي تصاعديا على سلم النمو والتطور.

- حاسة بدائية قديمة من خصائص الإنسان البدائي القديم،كان في أمس الحاجة إليها كوسيلة للاتصال، ثم ضمرت وتلاشت وحل محلها أشكال الإدراك والاتصال الحسية الأخرى.

وفي كلتي الحالتين ينطوي الاحتمالان على احتمال ثالث، وهو احتمال بعث الحاسة السادسة من جديد، عن طريق روحانية الإنسان، أي عن طريق تدريب وتقوية قواه الروحية.

اغلب الناس لديهم الحاسة السادسة: هذا ما تقوله «جيترود شميدلر» أستاذة علم النفس في جامعة نيويورك، فقد استخلصت من دراسات أجرتها، أن اغلب الناس لديهم الحاسة السادسة، وعن طريقها تتحقق تخميناتهم أو استبصاراتهم بشكل أو بآخر خلال حياتهم اليومية.

وليس من الضروري أن يتنبأ الشخص بحادث خطير أو أمر بالغ الأهمية حتى يقال: انه موهوب بالحاسة السادسة، بل يكفي أن يدق جرس الهاتف ويخطر على البال أن المتحدث صديق قديم لم يتصل بك منذ أمد طويل، وما أن ترفع السماعة حتى تسمع صوته ويتحقق حدسك، وهذا مظهر من مظاهر الحاسة السادسة.

والحاسة السادسة ليست ثابتة، أي أنها ليست إرادية مثل الحواس الخمس الأخرى، إنها حاسة لا إرادية،تحظر لحظة وتغيب أياما – باستثناء بعض الموهوبين الأفذاذ، أمثال: هيزكس، جين ديكسون، اليكس، تاتوس، هيلين هيل، بول زيفين، وغيرهم ممن خضعوا لاختبارات العلماء.

ومن أهم الخصائص الحدسية التي وردت ما يلي:

- الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية (وتعريف الميتافيزيقية هو ما وراء الطبيعة).
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية و الميتافيزيقية.
- القدرة على التنبؤ والاهتمام والتفكير بالمستقبل.
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل.

http://www.moe.gov.sa/dmtc/training_modules&laws/genius_%20students.htm

أهم الخصائص الحدسية للموهوبين

الدراسات التي أجريت في« جامعة أكسفورد» تشير إلى أن لدى بعض الناس نوعا من العتامة وتحجب الانطباعات الاستبصارية من الظهور على شاشة الوعي، وأثبتت من ناحية أخرى أن فريقا من الناس يسجلون سيلا لا ينقطع من الاستبصار وصدق التنبؤ،حتى تكاد تكون حياتهم سلسلة من الرؤى الصادقة،واتضح بعد فحص عدد كبير من الفئة الأخيرة، ودراسة شخصيات منهم وأنهم جميعا يشتركون في عدة خصائص مميزة

http://www.education.gov.il/gifted/download/tshuvot_lesheelot_nefotzot.doc

أورد كلارك(Clark,1992) الخصائص الحدسية التالية للموهوبين:

- الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية.
- الاستعداد لاختبار الظواهر النفسية والميتافيزيقية والانفتاح عليها.
- القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.
- اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات.

السمات والخصائص السلوكية التي يتمتع بها الأطفال الموهوبون في مرحلة الطفولة المبكرة :

- ذاكرة قوية.
- يبدأ الكلام أسرع من أقرانه وقد يبدأ كلامه بتكوين جمل كاملة.
- يعلم نفسه القراءة.
- يقدم حلولا عديدة للمشكلة التي يعمل على حلها.
- يستخدم طرائق معقدة في حل المشكلات.
- لديه قدرة عالية على التركيز والانتباه.
- يدرب نفسه على تحمل المسؤولية .
- في مقدوره وصف مشاعر الآخرين والإحساس بها.

- يتمتع بطاقة جسدية وعقلية عالية وإن كان يميل إلى العزلة والانطواء في غالبية الأحيان ويميل إلى العمل بصورة فردية.
- يطرح أسئلة واستفسارات كثيرة وقادر على فهم واستيعاب ما يقرأ بصورة معمقة.

تصنيف مكتب التربية الأمريكي لأشكال التفوق

استخدم مكتب التربية الأمريكي تصنيفا سداسيا لأشكال التفوق وقد يكون اكثر فائدة لأغراض تطوير البرامج الأهلية لإعداد معلمي الطلبة المتفوقين ويشمل جميع الفئات التي وردت لدى فيرنون ورفاقه وهي:

1. **التفوق في مجال القدرة العقلية العامة (الذكاء العام)**

السمات

استنباط الاشياء المجردة- معالجة المعلومات بطريقة معقدة – الملاحظة الدقيقة – استثارة الافكار الجديدة – الاستمتاع بالفرضيات – التعلم بسرعة واستخدام المفردات العميقة – المبادرة – الاهتمام والبحث.

2. **التفوق في مجال الاستعدادات الاكاديمية الخاصة**

السمات

التذكر والاستيعاب – اكتساب مهارات معرفية – القراءة بتوسع – النجاح بتفوق – السعي بحماس.

3. **التفوق في مجال التفكير الابداعي او المنتج**

السمات

التفكير المستقل – الاصالة – ادراك المشكلة – سرعة البديهه – الابتكار – الارتجال – عدم الاكتراث بالاختلاف عن المجموعة.

4. **التفوق في مجال القيادة**

السمات

تولي القيام بالمسؤوليات – توقعات عالية من قبل الذات – الطلاقة – التنبؤ بالنتائج والقرارات الصحيحة – نزعة نحو البناء – الثقة بالنفس – التنظيم – التقبل والمحبة من قبل الرفاق.

5. التفوق في مجال الفنون البصرية

السمات

حس واضح للعلاقات المكانية – قدرة غير عادية في التعبير عن النفس من خلال الفن – تآزر حركي – الرغبة في الانتاج.

6. التفوق في مجال القدرة الحركية

السمات

التحدي من خلال الانشطة – الاستمتاع بالمشاركة – الدقة البالغة في الحركة – البروز في المهارات الحركية – التناسق الجيد – مستوى عال من الدقة (المعايطة والبواليز، 2000:52).

خصائص الموهوبين حسب مكتب التربية الأمريكي

أما في ضوء مكتب التربية الأمريكي كما ورد في تقرير ميرلاند عن الطلبة الموهوبين (U.S Office of Education, 1972) فإنه يحدد ست خصائص أساسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ يندرج تحت كل خاصية مجموعة من الخصائص توضّح السمات التي يتسم بها هؤلاء الطلبة، وهذه الخصائص هي:

1. قدرات عقلية عامة

وتشمل الخصائص الآتية:

أ. إستنباط الأشياء المجردة.

ب. معالجة المعلومات بطريقة معقدة.

ج. الملاحظة الدقيقة.

د. إستثارة الأفكار الجديدة.

ه. الاستمتاع بالفرضيات.

و. التعلم بسرعة.

ز. استخدام المفردات العميقة.

ح. المبادرة.

ط. الاهتمام والبحث.

2. **قدرات أكاديمية خاصة**

وتشمل الخصائص الآتية:

أ. القدرة على التذكّر بشكل كبير.

ب. استيعاب متقدم.

ج. سرعة اكتساب المهارات الأساسية للمعرفة.

د. القراءة بتوسّع في مجال الاهتمام.

ه. النجاح بتفوق في مجال الاهتمام.

و. السعي بحماس ونشاط للاهتمامات الخاصة.

3. **القدرة الإبداعية**

وتشمل الخصائص الآتية:

أ. التفكير المستقل.

ب. الأصالة في التفكير.

ج. إدراك المشكلة وإعطاء حلول متعددة لها.

د. سرعة البديهة.

ه. الابتكار والاختراع.

و. الارتجال.

ز. عدم الإكتراث بالاختلاف عن المجموعة.

4. **القدرة القيادية**

وتندرج تحتها السمات الآتية:

أ. تولي القيام بالمسؤوليات.

ب. توقعات عالية من قبل الذات والآخرين.

ج. الطلاقة.

د. التنبؤ بالنتائج والقرارات الصحيحة.

ه. اتخاذ القرارات بحكمة.

و. النزوع نحو البناء.

ز. الثقة بالنفس.

ح. التنظيم.

ط. التقبّل والمحبة من قبل الرفاق.

5. **القدرة الفنية**

وتندرج تحتها الخصائص الآتية:

أ. حس واضح للعلاقات المكانية.

ب. قدرة غير عادية في التعبير عن النفس والمشاعر والمزاج من خلال الفن والرقص والتمثيل... إلخ.

ج. تآزر حركي جيد.

د. الرغبة في الإنتاج (إنتاج خاص).

6. **القدرة الحركية**

وتندرج تحتها السمات الآتية:

أ. التحدي من خلال أنشطة حركية صعبة.

ب. الاستمتاع بالمشاركة في الفرص الرياضية المختلفة.

ج. الدقة البالغة في الحركة.

د. البروز في المهارات الحركية.

ه. التناسق الجيد.

و. مستوى عالٍ من الدقة.

ز. براعة في المهارات اليدوية. (السرور، 2003: 54) (القمش والمعايطة،2011: 278-280).

ومن مميزات الطالب الموهوب التي أشارت إليها العديد من الدراسات:

1. يتصف بالمرونة الفكرية والعفوية في المبادرة والآراء .
2. عدم الالتزام بآراء الآخرين إذا لم تكن لديه قناعة كافية .
3. عدم الاقتناع بسهولة، فله وجهات نظر مخالفة.
4. يتصف بالانطوائية والانعزال في كثير من الأحيان.
5. التعمق بالأسئلة والنقاشات أكثر من الأسئلة السطحية .
6. الاستفسار المستمر عن موضوع الدرس .
7. الحرص الدائم على التدريبات الصفية ليظهر إبداعاته الثقافية David & (Laszlo,1997). http://www.spneeds.org

الخصائص السلوكية التي تعتبر مؤشرات على الموهبة في سن ما قبل المدرسة

1. **المهارات اللغوية:** يكتسب اللغة في وقت مبكر.
2. **المهارات الحركية:** يمشي قبل الآخرين بمعدل شهر، يتسلق، يركض، يتحكم.
3. **المهارات العقلية:** يفهم الإشارات، يتذكر الإحداث، ولديه قدرة على استرجاع المعلومات.
4. **المهارات الاجتماعية:** يشفق ويتعاطف مع الآخرين، يقود مجموعة من اقرانه، لديهم ثقة عالية بالنفس.
5. **المهارات الابداعية:** يتمتع بخيال قوي، يستمتع باللعب.
6. **مهارات خاصة:** موسيقى، تمثيل، شعر.

تعدد الاهتمامات – اللعب الهادف والقبول الاجتماعي – التفكير التخيلي – الاستدلالية في التفكير والمثابرة – الاصالة في التفكير (الروسان،2001: 82).

مقارنه بين الطالب الموهوب والذكي

لطالب الموهوب Gifted

يسأل الأسئلة يعرف الإجابات مندمج عقليا وجسميا في الموقف لديه أفكار غريبة وربما سخيفة يحوم حول العمل ولكن يفحصه جيدا يناقش بالتفصيل ويزيد

يُصنف مع الأواخر في الصف يظهر مشاعر وآراء قوية يكون متعلما جاهزا يكرر الموضوع 1 – 2 مرة ليتقنه يبني الملخصات يستمتع مع الكبار يعطي استنتاجات يصمم مشاريع متوتر يكون تصاميم جديدة يستمتع بالتعلم يعالج المعلومات يخمن بشكل جيد يستمتع بالعروض المركبة يلاحظ بشكل رصين شديد الانتقاد لنفسه.

الطالب الذكي Bright

محب للاستطلاع يهتم بالموضوع منتبه للموقف لديه أفكار جيدة يعمل بجد يجيب عن الأسئلة يُصنف مع الأوائل في الصف يستمع بشغف واهتمام يتعلم بسهولة يكرر الموضوع 6 – 8 مرات ليتقنه يفهم الأفكار يستمتع مع الأقران يلتقط المعاني يكمل الواجبات منفتح ينسخ بدقة يستمتع بالمدرسة يتشرب المعلومات يتذكر بشكل جيد يستمتع بالعرض المتسلسل يقظ ومستعد للأوامر سعيد بما يتعلم.

http://forum.amrkhaled.net/showthread

حياة الموهوب المستقبلية

أشارت الدراسات الطولية التتبعية لحياة الموهوبين المستقبلية إلى النتائج التالية:

1. نسبة الوفيات اقل بكثير بينهم مقارنة بالآخرين.
2. نسبة الادمان على الخمر والتشرد بينهم اقل من الآخرين، ونسبة من تزوجوا كانت 84٪.
3. يواصل الموهوبون دراساتهم الجامعية بمعدل 90٪ للذكور و 86٪ للإناث.
4. يواصل الموهوبون الدراسات العليا 68٪ للذكور و 60٪ للإناث.
5. بعد تخرج الموهوب يكون أكثر فاعلية في خدمة بيئة المحلية ويكون قيادياً في المهن والإعمال مثل الطب والقانون (المعايطة والبواليز، 2000: 80-83) .

خصائص البيئة الأسرية للأطفال الموهوبين والمتفوقين

تشير دراسات تناولت السيرة الذاتية للمشهورين والنوابغ من العلماء والمفكرين والقادة في مجالات السياسة والآداب والعلوم أ ن هناك بعض ملامح مشتركة في بيئاتهم الأسرية خلال طفولتهم المبكرة يمكن تلخيصها كما يلي :

1. حجم الأسرة

في دراسة تيرمان الكلاسيكية (Terman1925) على عينة قوامها حوالي 1000من الموهوبين بينت أن 60 ٪ من أفراد عينته كانوا ينتمون إلى أسر عدد أفرادها اثنان .

وفي دراسة أجراها سيلفرمان وكمرني (Silverman & Kearney) على (23) طفلا موهوبا يتجاوز مستوى ذكائهم (170) درجة تبين أن 65 ٪ من أسر هؤلاء كان متوسط عدد أطفالها اثنين .

ووجدت دراسة أخرى أجراها فان تاسل باسكا (Van Tassel Baska 1983) على مجموعة من الطلاب المتميزين في الاختبارات التحصيلية في الرياضيات واللغة أن نصف الحاصلين على الدرجات الأعلى ينتمون إلى أسر متوسط عدد الأطفال فيها اثنان. وبينت دراسة بينبو وستانلي (Benbow & Stanley 1998) التي أجريت على (900) طفل موهوب في الرياضيات أن عدد الأطفال في هذه الأسر كان حوالي ثلاثة أطفال .

وفي دراسة لجروس (Gross 1993) تبين أن (24) من (36 أسرة من أسر الأطفال الموهوبين) بلغ عدد الأطفال فيها اثنين .

ويتضح من هذه الدراسات أن حجم أسرة الطفل الموهوب صغير نسبيا، وأن عدد أفرادها قليل ويمكن تفسير ذلك بأن الطفل الموهوب عندما يعيش في أسرة حجمها صغير نسبيا فإن الاهتمام به يكون أكثر، والوقت الذي يقضيه الوالدان معه أكبر، مما يساهم في إظهار موهبته، كما أن الأسرة تستطيع أن توفر له دعماً مادياً ومعنوياً بشكل أفضل .

2. ترتيب الطفل في الأسرة

بينت دراسة تيرمان (Terman 1925) أن 60٪ من أفراد عينته كان ترتيبهم الأول أو الوحيد في الأسرة.

وفي الدراسة التي أجراها البرت (Albert 1980) على رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية، ونوابهم، ورؤساء وزراء بريطانيا، وحائزين على جائزة نوبل في الولايات المتحدة تبين أن 75٪ من أفراد العينة كان ترتيبهم الأول في الأسرة، أو كانوا يتمتعون

بمكانة خاصة فيها (الطفل الأكبر، الطفل الوحيد، الطفل الأصغر ولد بعد مرور عدة سنوات.

وفي دراسة أخرى أجراها سيلفرمان وكيرنر (Silverman & Kearny 1989) على 23 طفلا موهوبا بلغ مستوى ذكائهم فوق (170) درجة تبين ان 60 ٪ من أفراد العينة كان ترتيبهم الأول و الوحيد في أسرهم .

أما دراسة بينبو وستانلي (Benbow & Stanley 1980) على عينة قوامها (900) طفل موهوب فقد بينت أن عدد أفراد الأسرة كان حوالي ثلاثة فقط . وفي دراسة جروس (Gross 1993) على عينة تتكون من (40) طفلا موهوبا من أستراليا تبين أن حوالي72 % من الأطفال الموهوبين كان ترتيبهم الأول في الأسرة، وأن . 2٪ منهم أطفال وحيدون .

تبين العديد من الدراسات السابقة أن الطفل الموهوب يحتل الترتيب الأول أو قد يكون الطفل الوحيد، أو قد يتمتع بمكانة خاصة في الأسرة، ويمكن تفسير ذلك بأن هذا النوع من الأطفال يلاقون معاملة خاصة في الأسرة، إذ يتم تشجيعهم على الاستقلالية ولعب دور قيادي في الأسرة منذ الصغر، وبسبب احتكاكهم بالوالدين وتفاعلهم الدائم معهم يكونون أقدر من باقي الإخوة على اكتساب اللغة بشكل مبكر، مما يساهم في تنمية ذكائهم، وإظهار قدراتهم الكامنة.

3. عمر الأبوين

بينت دراسة تيرمان (terman 1925) على أسر الأطفال الموهوبين أن متوسط عمر الأب عند ولادة الطفل الموهوب كان 33 سنة وستة شهور، ومتوسط عمر الأم كان 29 سنة .

وفي منتصف الثمانينيات أجرى روجرز دراسة على عدد من الأطفال العاديين بينت أن متوسط عمر الأم كان 25سنة و4 أشهر، بينما بينت دراسة سيلفرمان وكيرني أن متوسط أعمار الأمهات كان 29سنة و6شهور.

وبينت دراسة فان (تاسل باسكا) أن معظم أعمار أمهات الأطفال الموهوبين في عينته كان في أواخر العشرين ومعظم اعمار الآباء كان في أوائل الثلاثين .

وفي دراسة جروس على العينة الأسترالية تبين أن متوسط أعمار الأمهات كان 28سنة وثلاثة اشهر، ومتوسط أعمار الآباء كان 28سنة و11 شهرا .

يتضح من الدراسات السابقة أن أعمار الآباء والأمهات للأطفال الموهوبين كانت كبيرة نسبيا، أي في أواخر العشرين أو أوائل الثلاثين . ويمكن عزو ذلك إلى أن الأبوين في هذا العمر يكونان أكثر نضجا من الناحية العاطفية وأكثر استقرارا من الناحية المادية مما ينعكس إيجابا على تنمية الموهبة الكامنة لدى طفليهما .

4. المستوى التعليمي والمهني للأبوين

بينت معظم الدراسات أن المستوى التعليمي لآباء الأطفال الموهوبين أفضل من المستوى التعليمي لآباء الأطفال العاديين، وأن نسبة لا يستهان بها منهم قد أتموا. المرحلة الجامعية .

ويبدو أن تربية الموهبة توجد حتى لدى الأسر التي تعيش في ظروف معيشية سيئة إذا ما توفر فيها الدعم المعنوي الكافي لأبنائها، وشعرت بالتقدير للعلم والعمل وإذا وجد على الأقل شخص راشد في البيت يوفر التشجيع والتوجيه للطفل الموهوب.

كما تشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافيا (توفر الكتب والمجلات والألعاب والرحلات، والتواصل اللفظي مع الأبوين ...)، وان كانت إمكانياتها المادية متواضعة، كانوا أميل إلى امتلاك القدرة على حل المشكلات والمهارات، العقلية العالية، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات والإمكانيات التعليمية الجيدة في المدرسة من الأطفال الذين ينتمون إلى بيئة فقيرة ثقافيا.

وبالنسبة للمستوى المهني لآباء الموهوبين تبين الدراسات في هذا الصدد أن معظمهم كانوا يحتلون مراكز مهنية وإدارية، إذ بينت دراسة تيرمان ان 29٪ من أفراد عينته كانوا من المهنيين، بينما بينت دراسة فان تاسل باسكا أن معظم آباء أفراد عينته من الأطفال الموهوبين كانوا من المهنيين، وأن 20٪ منهم كانوا من رجال الأعمال، و15٪ معلمات و8٪ ممرضات.

إن المستوى التعليمي والمهني للأبوين يؤثر بصورة إيجابية على تنمية الموهبة لدى الطفل لأن الأبوين المتعلمين اللذين يتمتعان بمراكز مهنية يكونان أقدر على توفير البيئة الميسرة لتنمية الموهبة، والمناخ التربوي والنفسي الملائم لإطلاق طاقة الطفل الإبداعية.

5. العلاقات الأسرية

تشير معظم الدراسات حول العلاقات الأسرية والموهبة إلى أن أسر الطفل الموهوب تتمتع بتوافق أسري جيد، وأن نسبة الطلاق منخفضة، وجدير بالذكر أن هناك أطفالا موهوبين لم يحققوا نجاحا في الحياة المدرسية على الرغم من تشابه خصائص حياتهم الأسرية مع الأطفال الموهوبين الناجحين، وذلك لأنهم اختلفوا عنهم في العلاقات الأسرية بين الوالدين، حيث تميزت العلاقات الأسرية للموهوبين الناجحين بالتفاهم والحب والسعادة الزوجية، بينما اتسمت العلاقات بين الأبوين لدى الأطفال الموهوبين الفاشلين بالخلاف والمشاجرة والانفصال وكذلك العلاقة بين الأبوين والأبناء

6. أساليب التنشئة الأسرية

تبين العديد من الدراسات أن أساليب التنشئة الأسرية تلعب دورا كبيرا في تنمية الموهبة والإبداع لدى الأطفال. ومن الدراسات الكلاسيكية المعروفة في هذا المجال دراسة (آن رو) التي قامت بدراسة على ثلاث مجموعات من العلماء المبدعين، فوجدت أن أهم عوامل البيئة الأسرية المشجعة للإنجاز العالي هي توفر الحرية وتضاؤل العقاب والتشجيع المستمر الذي يستخدمه الآباء مع أبنائهم

http://majdah.maktoob.

ويتبيّن من خلال هذه الخصائص التي من المفترض أن تكون لأسر ذوي التفوق و الموهبة أن الأسرة هي البيئة الطبيعية التي يمارس فيها الفرد حياته، لذلك تعتبر الأسرة هي المشخص الأول و العارف الرئيسي لابنها من خلال أساليب عدة أبرزها الملاحظة، لذلك فإن لها دوراً مهما في اكتشاف الموهوبين و المتفوقين عقلياً من أبنائها والأخذ بيدهم وتقديم وسائل الرعاية اللازمة لتنمية قدراتهم وإمكانياتهم، غير أنها تعجز أحيانا عن القيام بدورها كاملا ؛ وذلك بسبب عوامل نقص الخبرة و المعلومات

الكافية أو قلة الوعي و الثقافة بالمجال التربوي أو تعرض طفلها لعوامل الحرمان المتنوع بشكل مباشر او غير مباشر (سليمان، 384:2005).

دراسات تناولت خصائص الموهوبين

ظهرت عدد من الدراسات التي تحدد أو تبحث عن الخصائص أو السمات التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين ومن نتائج هذه الدراسات:

دراسة جيتزلز وجاكسون (GETZELS & JACKSON)

لقد أجرى الباحثان خمسة اختبارات لمجموعة كبيرة من الطلبة ابتداء من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر، وذلك لدراسة علاقة الذكاء بالإبداع من جهة وللتعرف على سمات المبدعين من جهة أخرى وقد توصلا إلى النتائج التالية:

1. إن عمليات التفكير الإبداعي تركز على عاملين:
   - أ. قدرة المبدع على إنتاج مواد لها علاقة ببعضها البعض بغزارة وذات طابع مميز.
   - ب. اتسام عملية الإبداع بجو من المرح والشعور بالحرية بعيداً عن الضغوط.
2. وقد تمكن الباحثان من التعرف على عاملين مميزين للمبدعين:
   - أ. كثرة عدد الارتباطات التي ينتجها المبدع في وقت معين.
   - ب. التميز النوعي الواضح للارتباطات التي يتم إنتاجها.

ويرى الباحثان أن المبدعين يتميزون بالقدرة على إنتاج أشكال جديدة ولديهم القدرة على رؤية العلاقات غير الظاهرة بين الأشياء والتي تبدو لغيرهم وكأنها مستقلة، ولديهم القدرة على تحرير النفس من الارتباط بالأشياء الاعتيادية،وعدم الرغبة في ممارسة الأمور التقليدية، والميل إلى المجازفة والمغامرة.

أما ذوو الذكاء العالي فلديهم قدرة عالية على التركيز على الأمور المعتادة، وعادة ما يتجهون إلى البحث عن الإجابة الصحيحة أو التقليدية ويعملون على تحاشي المخاطر لأجل الشعور بالأمان.

دراسة ياما موتو (YAMAMOTO)

وقد تعرضت هذه الدراسة للكشف عن بعض جوانب الشخصية للمبدعين، ومن أهم السمات التي تم التعرف عليها ما يلي:

1. إن المبدعين كانوا أكثر حساسية بالبيئة الداخلية والخارجية مما يؤدي إلى الإحساس بالمشاكل والتعرف عليها والتفكير فيها.
2. اتسام الشخص المبدع بغزارة الأفكار مما يساعده على انتقاء أفضلها والتعبير عنها.
3. تمتع المبدع بالذكاء والأصالة في أفكاره مما يدفعه إلى ممارسة نشاطات الاكتشاف وتوسيع أفكاره من اجل التوصل إلى حل المشكلة.

دراسة لويس تيرمان (LEWIS TERMAN)

وقد أجرى الباحث هذه الدراسة على حوالي (1500) شخص ممن بلغ متوسط معدل ذكائهم(180) وبعد ثلاثين سنة من المتابعة التي تمت على فترات منتظمة خلال السنوات 1927/ 1939/ 1951 توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. إن المتفوقين عقلياً الموهوبين كانوا يتميزون عن العاديين في المظاهر العامة والصحة ومستوى التوافق الاجتماعي بالإضافة إلى مجموعة من السمات النفسية والإرادية البارزة مثل (الحكمة، والثقة بالنفس، المثابرة، الرغبة في التفوق،وتميزوا في اتجاهاتهم الأخلاقية).
2. وهم أكثر اتزاناً من الناحية الاجتماعية.
3. وتميزوا كذلك في مواد الدراسة حيث كانت حصيلة أفرادها أعلى في مستوى التحصيل بمقدار سنتين عن مستويات زملائهم العاديين. وكان تفوقهم في جميع المواد الدراسية.
4. وان نسبة الوفيات أو المرض أو الإصابة بالاضطرابات العقلية، أو إدمان المسكرات والمخدرات أو الانحرافات السلوكية كانت اقل من نسبتها بكثير عنها بين غير المتفوقين من نفس الفئة العمرية.
5. أما في مجال المتابعة الاجتماعية فتشير الدراسة إلى أن حوالي 90٪ من أفراد العينة التحقوا بالدراسة الجامعية وان 70٪ منهم أتموا الدراسة الجامعية وتخرجوا،وان 30٪ منهم حصلوا على مرتبة الشرف، بينما واصل65٪ منهم الدراسات العليا.

6. وتشير نتائج متابعة الرجال التي تكونت من 800 رجل،بعد بلوغ سن الأربعين، أن إنتاجهم الفكري والإبداعي كان يزيد بنسبة من10-30 ضعفاً عن المستويات السائدة بين زملائهم العاديين.

وقد استخلص الباحث من نتائجه حقيقتين:

أ. أنه بالإمكان استخدام معدلات الذكاء كمؤشر على تميز الشخص بالتفوق والموهبة ابتداء من عمر 6 سنوات فما فوق وللتنبؤ على القدرة العالية في التحصيل.

ب. انه من الصعب الاعتماد على معدلات الذكاء كمؤشر للتعرف على المجال العلمي أو الفني الذي سوف يتجه إليه الشخص.

دراسة بارون (F.BRARON)

توصل من خلال التجارب التي قام بها من حيث سمات الأفراد من ذوي التفكير الإبداعي كما يلي:

1. أن ذو التفكير المبدع والأصيل يفضلون مستوى عالياً من التعقيد في الظاهرة موضوع البحث.
2. أن ذوي الأفكار الأصيلة لديهم درجة عالية من الديناميات النفسية مرتفعة التعقيد، وتتميز وجهات نظرهم بالاتساع.
3. يشعرون بمزيد من الاستقلال في إصدار الأحكام.
4. يرتفع لديهم عامل السيطرة.
5. لا يميلون إلى استخدام وسائل الدفاع النفسية لكبت مشاعرهم.فهم لا يكبتون أفكارهم. ويتعاملون بسهولة مع الأفكار والنزعات التي يراها غيرهم ممنوعة.

دراسة السرور (1989)

وهي تجربة أردنية، والتي درست خلالها أهمية مشاركة المعلمين في عملية الكشف عن الطلبة المتميزين ومدى صدق وثبات أحكامهم على الخصائص السلوكية لهؤلاء الطلبة وإمكانية بناء صدق لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين.

خلصت الدراسة إلى وجود خمسة أبعاد رئيسية للخصائص السلوكية للأطفال الأردنيين وهي:

1. خصائص سلوكية في القيادة (محبوب من قبل الزملاء _ تحمل جيد للمسؤولية / مشارك متعاون مع معلميه وزملائه).
2. خصائص سلوكية في التعلم (حصيلة عالية كماً ونوعاً في المفردات – لدية طموح كبير في المعرفة– اهتمام كبير في القراءة).
3. خصائص سلوكية في الإبداع (حب الاستطلاع – الخيال – المغامرة).
4. خصائص سلوكية في المثابرة (نشدان الكمال – المشاركة في جميع الأنشطة – الإنتاج).
5. خصائص سلوكية في مرونة التفكير (استجابات سريعة –المقدرة القوية في الحكم على الأشياء ولا يزعجه التغير في الروتين).

دراسة مدرسة اليوبيل /الأردن

كان لمدرسة اليوبيل دور في دراسة خصائص المتفوقين وتناولت هذه الدراسة:

السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها
الدافعية	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية الى قليل من البحث الخارجي كي يواصل عمله وينجزه
الاستقلالية	يستطيع بأقل مجهود استخدام مصادر المعلومات المتوفرة وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه واعتمادا على نفسه.
الأصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكارا وحلولا جديدة وغير مألوفة
المرونة في التفكير	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يبني أنماطا فكرية جامدة
المثابرة	يعمل على انجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم
الطلاقة في التفكير	يعطي عددا كبيرا من الحلول أو الأسئلة التي تطرح عليه

السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها
حب الاستطلاع	يتساءل حول إي شيء غير مفهوم له، يميل إلى استكشاف المجهول
الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله
التفكير التأملي	يستطيع الانتقال من الشيء المحسوس والواقع إلى عالم التجريد والخيال لمعالجة الافكار المجردة
المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية
النقد	يمارس النقد البناء ولا يقبل الأفكار او البيانات او التعليمات دون فحصها
المجازفة	لا يهتم بصعوبة المهمات التي تواجهه لإثبات فكرة أو حل حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة.
الاتصال	يستطيع التعبير عن نفسه شفاهة وكتابة بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين.
القيادة	يظهر نضوجا واتزانا انفعاليا يحترمه زملاؤه ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر ذلك.
التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة وتمكن ولديه ذاكرة قوية
الحس بالمسؤولية	يزن الامور ويتحمل مسؤولية إعماله وقراراته
الثقة بالنفس	واثق من نفسه إمام اقرأنه والكبار ولا يتردد في عرض أفكاره وإعماله
التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن والآراء الجديدة
تحمل الغموض	لا يزعجه عدم الوضوح في الموقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتمل اكثر من معنى.
اتخاذ القرار	يستطيع تقييم البدائل على أساس ملاءمتها وفاعليتها في حل المشكلة ونتائجها

أبحاث تيرمان

قام تيرمان وزملاؤه بدراسات مستفيضة حول الموهوبين وخصائصهم، وقد تتبعوا في دراساتهم هذه عينتهم من الموهوبين ممن لا تقل نسبة ذكاء الواحد منهم عن 130، وشملت هذه الدراسة الطويلة، التي استمرت بعد وفاة تيرمان، أبناء هؤلاء الموهوبين وقد نشرت نتائج هذه الدراسة في خمسة مجلدات بعنوان The (Genetic Studies of Genius) وقد ظهر الجزء الأول من هذا الكتاب سنة 1925، أما الجزء الخامس فقد صدر سنة 1959 أي بعد وفاة تيرمان بخمس سنوات بالاشتراك مع (اودن، Oden) ومن أحدث التقارير، تلك التي صدرت عن الموهوبين الرجال في عينة تيرمان وتلك التي صدرت عن الموهوبات النساء في تلك العينة وقد صدرتا سنة 1977 وهما تتناولان مصادر التمتع بالحياة، في سنوات التقاعد لأفراد هذه العينة ومما يجدر ذكره أن العينة الأصلية تتكون من 643 طفلا (325 من الذكور و 318 من الإناث).

www.aghareed.net/parent/documant/gift.doc

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية

1. جروان، فتحي(2009) **الموهبة والتفوق والإبداع**،عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.
2. جروان،فتحي (2002) **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**،الطبعة الاولى،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
3. حواشين، زيدان وحواشين،مفيد (1989) **تعليم الاطفال الموهوبين**، الطبعة الاولى،عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.
4. الروسان، فاروق (2010) **سيكولوجية الأطفال غير العادين(مقدمة في التربية الخاصة)**، عمان: دار الفكر للتوزيع للتوزيع.
5. السرور، ناديا هايل (2003) **مدخل إلى تربية الموهوبين والمتميزين**، الطبعة الرابعة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
6. السيد، عبد الحليم محمود (2000).**الابداع والشخصية**، القاهرة: دار المعارف.
7. صبحي، تيسير (1994). **رعاية ذوي الحاجات الخاصة**، الطبعةالأولى، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
8. الطحان، محمد خالد، (1982).**تربية المتفوقين عقليا في البلاد العربية**، الطبعة الاولى، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
9. الظاهر، قحطان (2005). **مدخل الى التربية الخاصة**، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
10. عبيد، ماجدة (2000) **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الطبعة الاولى،عمان:دار الصفاء للنشر والتوزيع.
11. فريحات، أحمد (2008) **رعاية ابنائنا الموهوبين**، الطبعة الاولى، عمان: المكتبة الوطنية.

12. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

13. قطناني، محمد والمعادات، سعد (2009) **إرشاد الأطفال الموهوبين (دليل المعلم العربي)**، الطبعة الأولى، عمان: دار جرير للنشر.

14. القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (2011). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(مقدمة في التربية الخاصة)**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

15. المعايطة، خليل والبواليز، محمد (2007) **الموهبة والتفوق**، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

16. منصور، عبد المجيد والتويجيري، محمد(2000) **الموهوبين** "(آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين:العربي والعالمي)، الطبعة الأولى، الرياض:مكتبة العبيكان.

المراجع الأجنبية

1. David, Imre & Balogh, Laszlo (1997) Teachers' Opinion about the Nature of Giftedness, Acta Psychologica Debrecina, No. 20, p. 189-195.
2. Hawkins, Debra G. (1993) Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and Nongifted Elementary Students, Dissertation Abstracts, University of Florida.
3. Katzer, Leonard A. (1993) A Comparison of the Self-Esteem of the Rural students Participating in Gifted Programs, Dissertation Abstracts, Kansas State University.
4. Kitano, M. (1990) Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted, Reoper Review, vol(13): 5-10.
5. Silverman, L. (1993) Counseling the Gifted and Talented, Denver: Love Publishing Company.

مراجع الإنترنت

1. http://www.alwahat.org/forums/index .
2. http://majdah.maktoob.com/vb/majda
3. http://www.spneeds.org/
4. http://forum.amrkhaled.net/showthread
5. http://www.education.gov.il/gifted/download/tshuvot_lesheelot_nefotzot.doc
6. http://www.moe.gov.sa/dmtc/training_modules&laws/genius_%20students.htm
7. www.aghareed.net/parent/documant/gift.doc
8. http://www.bafree.net/forum/archive/fonttahomacolorredsize24-color-37221.htm.

الفصل الثالث

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

محكات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

الصفات التي يجب أن تتصف بها محكات الكشف عن الموهوبين

الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين

أكثر المحكات استخداما للكشف عن الموهوبين في البيئة العربية

الاتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين

المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين

أخطاء عملية الكشف عن الموهوبين

الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة

المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين

مخطط الكشف عن الموهوبين

أدلة الكشف عن الموهوبين العالمية

مراجع الفصل الثالث

الفصل الثالث

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

تعتبر عملية الكشف والتعرف على الموهوبين والمتفوقين في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها الفرد على أنه " موهوب أو متفوق " بينما يصنف آخر على أنه " غير موهوب أو غير متفوق، ومن جهة أخرى فإن نجاح أي برنامج لتعليم الموهوبين والمتفوقين يتوقف بدرجة كبيرة على دقة التعرف عليهم. ولكن يبدو أن هذه العملية معقدة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الموهوبين والمتفوقين مجموعات متباينة، فقدراتهم المرتفعة لا تعبر عن نفسها بطريقة واحدة بل نجد هناك تبايناً في طرق التعبير عنها، وتبعاً لهذا التباين في القدرة يجب استخدام وسائل متباينة في التعرف عليهم (سيد، 2001: 20). ولعل عدم تحقيق الموهوبين والمتفوقين نجاح كبير في الاختبارات التحصيلية يرجع لتركيزها على جانب محدود من القدرات العقلية للفرد، أو عوامل بيئية أسرية أو مدرسية أو كليهما معاً (القريطي، 1989: 43).

ونظراً لوجود مثل هذه المحاذير على الاختبارات التحصيلية في التعرف على الموهوبين والمتفوقين اتجهت أنظار الباحثين إلى طرق أخرى بديلة ربما تكون أكثر جدوى مثل اختبارات الإبداع، بالرغم من تباين الاتجاهات في تحديد مفهوم الإبداع، ولكن انتقد البعض هذا الاتجاه، واعتبروا أن هذه الاختبارات تعد من قبيل المنبئات وليس من قبيل المحكات أي أنها لا تعبر عن مستويات أداء حقيقية فعلية، وقد أشار هؤلاء إلى أهمية قياس الإبداع كنتائج من خلال الأنشطة الأدائية المقدمة للأطفال كمحك أساسي للموهبة والتفوق العقلي (الزيات،1995: 498) يؤكد عبد الله النافع وآخرون (2000: 20) على أهمية التبكير في التعرف على الموهوبين والمتفوقين وعدم

الإنتظار لأعمار متأخرة خوفاً من اكتسابهم أساليب وعادات تعوق تكيفهم مع النظم التعليمية المختلفة، بالإضافة إلى ما يترتب على تأخير اكتشافهم من تعريض طاقاتهم للهدر والفقد، وبتعدد تعريفات الموهبة والتفوق تعددت كذلك المحكات التي تستخدم في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

محكات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

إن المتتبع للبحوث والدراسات التي أجريت على الموهوبين والمتفوقين في السنوات العشر الأخيرة يستطيع أن يقف أمام العديد من الانتقادات للمحكات المتبعة في التعرف عليهم من خلال الاختبارات السيكومترية التي تقيس الذكاء أو الإبداع أو التحصيل الدراسي، وقد وصف الأشول (1997: 604) تصميمات بحثية بديلة لا يتم فيها استخدام درجات الاختبارات المختلفة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدها، ولكن يتم استخدام أنماط أخرى من الأداءات مثل الإتقان الأكاديمي، والإنتاج الإبداعي في مجال أو مجالات متعددة. ويذكر القريطي (1989: 48) أن الاعتماد على القدرة العقلية العامة وحدها – بالرغم من أهميتها – كمنبئ عن التفوق العقلي يحول دون التعرف على عدد كبير ممن يتمتعون بالمواهب الخاصة.

وبالرغم من أهمية محكات التعرف في نجاح أي برنامج لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وبالرغم من الكم الهائل من الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين والمتفوقين إلا أن موضوع تقييم محكات الكشف عنهم لم يلق الاهتمام الكافي، ولا تزال الحاجة قائمة لمزيد من الدراسات التجريبية في هذا المجال. وفي حدود علم المؤلف أنه في البيئة العربية – لا توجد دراسة – تناولت محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين في البحوث العربية بالتحليل والمقارنة، وإلقاء الضوء على أكثر هذه المحكات استخداماً وانتشاراً في البيئة العربية.

وقد اهتم العديد من الباحثين باستخدام اختبارات الذكاء باعتبارها أحد المحكات المهمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين وبالرغم من ذلك نجد أن مستخدمي اختبارات الذكاء شككوا في فعاليتها حيث إنها متحيزة ثقافياً، كما أن درجة الذكاء وحدها لا تكفي كمؤشر للموهبة والتفوق. ولذلك اتجهت العديد من

الدراسات إلى الاعتماد على تقديرات المعلمين وأولياء الأمور من خلال دراسة الخصائص السلوكية الفردية لهؤلاء الطلاب كمحك للموهبة والتفوق، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: "الروسان وآخرين" (1990)، و"البطش و الروسان" (1991)، و"عبد الوارث" (1996)، و"معاجيني" (1996، 1998)، و"الروسان والسرور" (1998)، و"المنشاوي" (1999) 0 في حين نجد دراسات أخرى تقلل من موضوعية تقديرات المعلمين في التعرف على الموهوبين والمتفوقين مثل دراسة كل من: "القريطي" (1989)، "اليماني و فخرو" (1997)، "الضبيبان" (1997). ولذلك يؤكد توق (1990: 118) على ضرورة توفر وعي كاف لدى معلمي ومعلمات المدارس العامة بالخصائص المختلفة للموهوبين والمتفوقين، وأن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو هذه الفئة من الطلاب، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين وأولياء الأمور لضمان التعرف السليم على الموهوبين والمتفوقين.

تحدد التعريفات المعتمدة عالمياً الموهبة في عدة مجالات متنوعة، أي أن التوجه العالمي بهذا يتبنى تعريفاً شاملاً للموهبة، وقد حدد مكتب التربية الأمريكي (USOE) (Marland, 1972) المواهب في ستة مجالات هي: (الموهبة العقلية العامة، الأكاديمية الخاصة، الإبداعية، الفنون البصرية والأدائية، النفس حركية)، واختصرت في خمس بعد استحداث صيغة معدلة عام 1981م (Clarck, 1992) هي: (موهبة عقلية، إبداعية، فنية، قيادية، أكاديمية خاصة)، ولم يتغير هذا التصنيف في المراجعة الأخيرة للتعريف لعام 1989م (الكيلاني والروسان، 2005) (Hallahan& Kauffman, 2003).

ووفقاً للتعريفات المعتمدة تشمل محكات الكشف عن الموهوبين: الذكاء، التفكير الإبداعي (الابتكاري)، الخصائص السلوكية، التحصيل الدراسي، القدرات والاستعدادات العامة والخاصة، النتاجات المبتكرة، ووفقاً لهذه المحكات وحسب كل مجال من مجالات الموهبة تتحدد أساليب وأدوات ووسائل الكشف التي تشمل: اختبارات الذكاء الفردية، اختبارات الذكاء الجمعية، اختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة، واختبارات القدرات والاستعدادات الخاصة، مقاييس الإبداع، ترشيح المعلمين، حكم الخبراء، مقاييس العلاقات الاجتماعية، السيرة الذاتية، الملاحظة،

السجل التراكمي، اختبارات الشخصية والميول، القوائم النمائية، قوائم تقدير الخصائص السلوكية، قوائم التقدير (الرصد)، سلالم التقدير (مقياس الرتب المتدرجة)، أسلوب الباب الدوار، قوائم الأنشطة الإبداعية، أسلوب رواية القصة المبني على صور مقدمة للطفل، تقييم الانتاج الابداعي، ترشيح الأباء، الترشيح الذاتي، التقارير الذاتية، المذكرات اليومية والمفكرات الشخصية.

وترتبط بعملية الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة مسألة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة بيانات الاختبارات والأدوات المطبقة على الموهوبين، وتحديد النسب و الأعداد المطلوبة للبرامج التربوية الاسراعية والاثرائية والارشادية بصورة ذات مصداقية وكفاءة عالية. وأثبتت التجارب بأنه كلما تنوعت وتعددت أساليب الكشف قلت نسبة الخطأ في عملية الاختيار إذا تمت معالجة البيانات المجموعة بأساليب احصائية سليمة.

وأكثر ما يميز مدخل المحكات المتعددة عن غيره من المداخل تنوع المحكات وبالتالي تعدد الوسائل والأساليب المستخدمة للكشف، فعلى المستوى الإقليمي، تتضمن وسائل الكشف عن الأطفال الموهوبين في مصر التحصيل الدراسي، ومقاييس القدرات العقلية، والقدرة الابتكارية. وفي الكويت، طبقت أساليب التحصيل الدراسي في الرياضيات، واللغة العربية، ومقاييس الذكاء الجمعية (مقياس المصفوفات المتابعة)، ومقاييس الذكاء الفردية (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال)، واستمارة المعلم وولي الأمر (مرسي، 1992). وفي برنامجها الضخم في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، استخدمت المملكة العربية السعودية وسائل الكشف التالية: تقديرات المدرسين، درجات التحصيل الدراسي، التحصيل في العلوم والرياضيات، اختبار القدرات العقلية الجمعي، اختبار التفكير الابتكاري، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل (النافع وآخرون، 2000).

أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (صادق وآخرون، 1996) فقد اختارت الأساليب المتعددة التالية في عملية الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي وهي (أ) الذكاء العام، و(ب) الابتكار (بمكوناته الثلاثة الطلاقة والمرونة والأصالة)، و(ج) تقديرات المعلمين للتلاميذ الموهوبين، و(د) التحصيل الدراسي

العام (هـ) التحصيل الدراسي النوعي في بعض المواد الدراسية. وتم تجريب هذه الأدوات في عدة دول عربية (مصر، والعراق، وتونس والامارات) على الصفين الثالث والسادس من كل دولة. وأثبتت الأساليب المطبقة درجات معقولة للصدق والثبات وأوصت المنظمة باستخدامها في بقية الدول العربية. وفي السودان، تم تطبيق تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المتعلقة بأهمية استخدام محكات متعددة للكشف عن الأطفال الموهوبين بقصد رعايتهم في مشروع طائر السمبر خلال عامي 2003-2004، حيث استخدمت درجات التحصيل الدراسي العام، والتحصيل الدراسي النوعي (تحصيل الرياضيات)، وتقديرات المعلم لصفات الموهوبين، واختبارات الابداع، واختبار المصفوفات المتدرجة المعياري، ومقياس الذكاء الفردي (الخليفة، وطه، وعطا الله، 2007؛ دوسة 2007).

وفي تجربة وزارة التربية بولاية الخرطوم في السودان وخلال سنوات التجربة الممتدة من (2004 – 2007م) تم تطبيق الأساليب التالية: ترشيحات المعلمين، سجل دراسي يدل على التفوق الدراسي في العامين السابقين، اختبار تحصيلي موحد على مستوى الولاية في المقررات الدراسية للصف الثالث الأساسي، اختبار المصفوفات المتدرجة المعياري، لقياس الذكاء والقدرة العقلية، اختبار الدوائر وهو جزء من بطارية تورانس للتفكير الابداعي، اختبار استانفورد – بينيه الطبعة الرابعة في المراحل الاخيرة للمفاضلة، اختبار الخطوط، واختبار اكمال الصور وهما أجزاء من بطارية تورانس للتفكير الابداعي، اختبار للتعبير الكتابي (الانشاء)، حيث يتم تقديم ثلاثة موضوعات يختار التلميذ واحد منها ويكتب فيه، اختبار استعداد دراسي يتضمن المواد الدراسية التالية (الرياضيات، اللغة العربية، التربية الاسلامية)، كما تخللته أسئلة لمهارات التفكير العليا.

كشفت دراسة أبو هاشم (2003) المسحية أنه تم استخدام محكات متعددة للكشف عن الموهوبين في الدراسات العربية سواء أكانت أطروحات جامعية، أو بحوثاً منشورة في الدوريات في الفترة من (1990 – 2002م)، كما تناولت مجموعة من الدراسات في الدول العربية عرضاً للأساليب والأدوات المستخدمة للكشف عن الموهوبين في البرامج الوطنية مثل السودان (الخليفة، وطه، وعطا الله، 2007)،

والسعودية (أبونيان والضبيبان، 1997؛ النافع، والقاطعي، والسليم، 1991؛ النافع وآخرون، 2000)، والأردن (الروسان، 1996)، واليمن (الأغبري، 1995؛ يحيى، 1998)، وفي سوريا (زحلوق، 1998)، وفي البحرين (فخرو واليماني، 1997)، وسلطنة عمان (أبو عوف، 1997)، وكشفت هذه الدراسات عن استخدام أساليب متعددة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين.

وتناولت دراسة الشخص (1990) أساليب الكشف عن الموهوبين في دول الخليج العربي بأجمعها، وقد كشفت الدراسة عن أساليب الكشف عن الموهوبين المستخدمة في تلك الدول في ذلك الوقت، حيث تستخدم في الكويت (اختبارات الذكاء الجمعية؛ والفردية، واختبارات التحصيل الموضوعية، واختبارات التحصيل نهاية العام، واختبارات الميول والاستعدادات)، وفي السعودية (اختبارات التحصيل نهاية العام، تقدير أداء التلاميذ في الأنشطة اللاصفية غير الأكاديمية)، وفي العراق (تستخدم اختبارات الذكاء الجماعية، والفردية)، كما حددت مجموعة من الدراسات في المملكة العربية السعودية الأدوات و المقاييس المستخدمة في الميدان للكشف عن الموهوبين مثل، دراسة الغامدي (1993) التي وضحت أن مقاييس الكشف عن الموهوبين بالمرحلة الابتدائية هي (التحصيل العلمي، واختبار القدرات، وترشيحات المعلمين)، أما دراسة آل سيف (1998) فتوصلت الى أن أكثر المقاييس استخداماً هي (التحصيل العلمي، وتقديرات المعلمين)، بينما وجد شمدين (2002) أن تقديرات المعلمين تأتي في المرتبة الأولى من أساليب الكشف عن الموهوبين في شمال المملكة العربية السعودية.

الصفات التي يجب أن تتصف بها محكات الكشف عن الموهوبين

ونظراً للتباين الملحوظ في الاتجاهات السابقة لمحكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين اتجهت أنظار الباحثين إلى ضرورة استحداث وتطوير محكات تتميز بما يلي:

1. سهولة استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم.
2. إمكانية استخدامها في كل البيئات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

3. معالجة أوجه القصور في المقاييس السيكومترية التقليدية والتي تعتمد على الورقة والقلم (سيد، 2001: 201).

ويرى أبو نيان (2000: 166) أن استخدام محكات متعددة في عمر ومستوى دراسي معين يعتبر أمراً جوهرياً للوصول إلى الأفراد الذين لديهم قدرات ومواهب، ولكنها تكون كامنة بسبب ظروف معينة، إما عائلية، أو عدم توفر المعلم المؤهل الذي يدفع بالمواهب للظهور، أو عدم توفر الخامات أو المجالات الفنية التي قد يكون أحد الطلاب متميزاً فيها، وغيرها من العوامل التي تحجب موهبة الطالب، لذا فمن المهم في هذا المجال أن يكون هناك تلاؤم مناسب بين الفئات العمرية والدراسية ومحكات التعرف على الموهوبين.

ومن الملاحظ شيوع استخدام محكات مثل مستوى التحصيل الدراسي المرتفع، ونسبة الذكاء، والقدرة على التفكير الابتكاري، والخصائص والسمات السلوكية الإيجابية في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

ونعرض فيما يلي لهذه المحكات وأهم الإيجابيات والسلبيات لكل منها على حده في ضوء نتائج البحوث والدراسات التي اعتمدت عليها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين.

1. التحصيل الدراسي academic achievement

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين على أساس أنه يعتبر أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد، ومن مظاهر هذا النوع من التفوق ارتفاع درجات الطالب في المواد الدراسية المختلفة، إلا أنه في بعض الأحيان يعتمد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي على قدرة الطالب على التذكر، أو القدرة على أداء نوع معين من العمليات العقلية.

وتتميز اختبارات التحصيل بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة، ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي، فإنه يبدو من الضروري للقائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين الاستفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها

درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية المرتبطة بنوع الخبرات التي يقدمها البرنامج. وإذا توفرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في نهاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكن استخدامها في التعرف على الموهوبين والمتفوقين (جروان، 1999: 172).

ويذكر أبو نيان و الضبيبان (1997: 256) أن التفوق في التحصيل الدراسي العام، أو التحصيل الدراسي في كل من العلوم والرياضيات يعد ضمن محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين في المملكة العربية السعودية.

وأسفرت دراسة "السيف" (1998) أن أكثر محكات التعرف على الموهوبين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض هي: اختبارات التحصيل، وتقديرات المعلمين، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية. وأن المحكات الأخرى مثل مقاييس الذكاء، واختبارات التفكير الابتكاري، وتقديرات أولياء الأمور لا تستخدم في المرحلة الابتدائية.

وحدد "الفهيد" (1993) الطالب المتفوق بأنه الذي يحقق مستوى تحصيلي مرتفعاً بحيث يكون أفضل من بقية أقرانه في نفس العمر الزمني، ويكون ضمن أفضل (15٪)، بينما حددهم "الجغيمان" (2000) بالحصول على مجموع درجات تؤهلهم بالوجود ضمن الثلث الأعلى (30٪)، وحددتهم "الجماج" (1998) بوجودهم ضمن (10 ٪) العليا من التحصيل الدراسي، ومن الدراسات التجريبية التي حددت نسبة (90 ٪) فما فوق من مجموع درجات المواد التحصيلية في آخر اختبار بمراحل التعليم العام كمحك للموهبة والتفوق دراسة كل من "الغفيلي" (1990)، و"الضبع" (1995)، و "الدباسي" (2000).

وفي دولة الكويت حدد "الغانم" (1994) نسبة (85٪) كمحك للموهبة والتفوق. بينما حددهم كل من "سلامة و التمار" (1997) بأنهم الأفراد الذين يثبتون تقدماً ملحوظاً في الأداء الأكاديمي في الرياضيات بالنسبة لزملائهم يضعهم ضمن أعلى (5٪) من توزيع الطلاب في اختبار تحصيلي للرياضيات. ووضعت كل من "رمضان و رياض (1997) ، و "عبد الوهاب" نسبة (90٪) على الأقل في اختبار نهاية

العام الدراسي، ونسبة ذكاء (120) في مقياس وكسلر للذكاء كمحك للتعرف على الموهوبين والمتفوقين.

ونفس الشيء في البحرين فقد اعتمدت الاختبارات التحصيلية كأحد محكات الموهبة والتفوق (اليماني و فخرو، 1997: 191).

يتضح مما سبق أن الاعتماد على اختبارات التحصيل الدراسي كمحك للتعرف على الموهوبين والمتفوقين هو الأكثر استخداماً وشيوعاً، ولكن لم تحدد قيمة ثابتة أو درجة فاصلة واحدة يعتمد عليها في جميع البحوث والدراسات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين، فقد امتدت النسبة المئوية بين (85٪ - 90 ٪)، أو يكون ضمن أفضل مجموعة عليا في مستوى التحصيل الدراسي، ومدى هذه المجموعة يتراوح ما بين (5٪- 30 ٪).

ولكن على الرغم من أن هناك من يؤيدون التحصيل الدراسي كمحك فعال للتعرف على الموهوبين والمتفوقين إلا أنه وحده غير كاف أو دقيق لإعطاء مفهوم شامل للموهبة والتفوق .

هناك العديد من المآخذ والسلبيات التي تحد من قيمة هذا المحك، ومن بينها:

أ. إن التحصيل الدراسي يركز على الحفظ والاستظهار والاستيعاب للمعلومات، ولذلك فإنه لا يقيس إلا جانب القدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات

ب. إن وسيلة التقويم للتحصيل الدراسي هي الامتحانات، وهي منخفضة أو منعدمة الصدق والثبات لارتباطها بتقدير المعلم الذي يمكن أن يتفاوت من معلم إلى آخر كما أن عامل الصدفة يمكن أن يلعب دوراً مهماً في حصول التلميذ على درجة عالية أو منخفضة.

ج. إن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ وهم العاديون، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين والمتفوقين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم فيؤثر ذلك على دافعيتهم ويخفض من مستوى أدائهم، فلا يحققون تفوقاً في التحصيل الدراسي.

د. إن هناك عوامل ترتبط بشخصية التلميذ ووضعه الأسري، والاجتماعي والاقتصادي قد تؤثر على مستوى تحصيله رغم أنه يملك الاستعدادات والقدرات التي تجعله ضمن الموهوبين والمتفوقين (النافع وآخرون، 2000: 32).

مما سبق يرى الباحث أنه يجب أن تؤخذ نتائج الاختبارات التحصيلية بحذر عند استخدامها كأحد المحكات لتحديد الموهوبين والمتفوقين، وعدم الاعتماد عليها كلياً بل ننظر إليها على أنها واحدة من المحكات المختلفة التي تتم وفقاً لها عملية التعرف على الموهوبين والمتفوقين وتحديدهم.

2. نسبة الذكاء IQ

تعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة، كمقياس "بينية"، ومقياس "وكسلر" للذكاء من الأساليب المناسبة والمعروفة في قياس القدرة العقلية العامة للموهوبين والمتفوقين، حيث تمثل القدرة العقلية المرتفعة أحد الأبعاد الأساسية في التعرف عليهم، ويعتبر الفرد موهوباً ومتفوقاً إذا زادت قدرته العقلية عن انحرافين معياريين عن المتوسط، وبلغت نسبة الذكاء (130) درجة فأكثر (الروسان، 1996: 126).

واعتمد كثير من الباحثين على قياس الذكاء العام كوسيلة لتحديد الموهوبين والمتفوقين وقد تفاوتت النسب لدى الباحثين بين (120) إلى (140) درجة على نفس المقياس، وبالرغم من التفاوت إلا أن معظم الدراسات قد اكتفت بنسبة (130) درجة على الاختبارات اللفظية الفردية (الغانم، 1994: 801).

وأكدت نتائج العديد من الدراسات على أن الأفراد الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة حيث كانت نسبة ذكائهم ما بين (130- 150) درجة هم الأكثر شيوعاً في دراسات الموهوبين والمتفوقين (سيد، 2001: 208).

بينما توصلت دراسة أحمد (1996: 239) إلى عدم وجود ارتباط بين الذكاء والتفوق، وتفسر ذلك بأنه إذا أردنا الحكم على شخصية فرد ما أو قياسها فإننا نركز فقط على سماته الاجتماعية والإنفعالية و العقلية والمعرفية، والدليل على ذلك ما قدمته النتائج من أن الارتباط بين الجوانب العقلية وغير العقلية من الشخصية ارتباط ضعيف.

في حين ترى زحلوق (2000: 239) أن معدلات الذكاء لدى الموهوبين والمتفوقين تفوق وبمقدار ملحوظ معدلات الذكاء لدى أقرانهم العاديين، وأن الموهبة مظهر من مظاهر الذكاء، وهذه الظاهرة يمكن أن تكون نامية بدرجة نمو الذكاء، ويمكن أن تكون أكثر من ذلك. وأنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية ما بين الذكاء والموهبة والتفوق.

وعلى الجانب الآخر هناك العديد من الباحثين الذين يعارضون استخدام مقاييس الذكاء في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، حيث أكد القريطي (1989: 31) أن الذكاء لم يعد المظهر الأوحد للموهبة والتفوق، فارتفاع معدل الذكاء لا يعني التفوق في المظاهر الأخرى كالتفكير الإبداعي والاستعدادات الفنية وغيرها، كما أن انخفاض معدل الذكاء لا يعني عدم التمتع بدرجة مرتفعة من الاستعدادات العقلية الأخرى. لذا فإن الاعتماد على القدرة العقلية العامة وحدها يحول دون التعرف على عدد كبير ممن يتمتعون بالمواهب والاستعدادات العقلية الخاصة الفنية والموسيقية والميكانيكية وغيرها.

ويرى اليماني وفخرو (1997: 191) عدم جدوى وكفاية اختبارات الذكاء والقدرات العقلية في تحديدها للموهوبين والمتفوقين، فحصول الفرد على معدل مرتفع في اختبار الذكاء لا يعنى أن لديه موهبة وقدرات ابتكارية لأن الارتباط بين الذكاء والموهبة ضعيف، كما لا يمكن لاختبارات الذكاء أن تقيس الاستعدادات الفنية، والتفكير الابتكاري الذي يفضل التعرف عليه باستخدام محكات الإبداع.

وبغض النظر عن النقاش الذي لم يتوقف حول طبيعة الذكاء وأساليب قياسه من جهة، واستخدام هذه الأساليب في التعرف على الموهوبين والمتفوقين من جهة أخرى فإن مقاييس الذكاء المعروفة سوف تبقى مثيرة للجدل إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء، وفي هذا السياق يحسن التعرف على مميزات مقاييس الذكاء الفردية وأوجه القصور فيها حتى يكون مستخدمها على بينة من الأمر لتلافي ما أمكن من نقاط الضعف ولاسيما عند استخدامها لأغراض التعرف على الموهوبين والمتفوقين (جروان، 1999: 160).

ويضيف الأشول (1997: 604) أنه قد يظهر بعض الأطفال مواهب في بعض المجالات في مرحلة مبكرة من أعمارهم وذلك برغم عدم تميزهم بمستوى ذكاء مرتفع بصورة ملحوظة بالنسبة لأقرانهم. وقد تظهر مهاراتهم في الشعر أو الرسم، وفي هذه الحالة يبدو أن لدى الطفل دافعاً معيناً يحفزه على ممارسة المهارة أو التميز في ذلك المجال. أي أن توافر الموهبة والدافع يساعدان الفرد على إحراز تقدم ملحوظ في مجال اهتمامه. ورغم ذلك لم تتضح الصورة بعد حول العلاقة بين الذكاء والموهبة في مجال معين.

مما سبق يتضح أن الحاجة ماسة وضرورية لاستخدام محكات أكثر فعالية وكفاءة للتعرف على الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى الاختبارات التي تنظر إلى الذكاء على أنه عامل أحادي، ولذا فإنه لم يعد ينظر للموهبة والتفوق على أنهما مجرد أداء متميز في اختبارات الذكاء المقننة. وفي ضوء ذلك ظهرت نظريات حديثة للذكاء مثل نظرية "جاردنر" Gardner (1983) للذكاءات المتعددة، وتعد من أفضل الاتجاهات الحديثة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين (Gardner, 1983) (سيد،2001: 213).

يتضح كذلك أن النسبة المئوية لعدد الموهوبين والمتفوقين تعتمد على الدرجة الفاصلةcut off score التي يتم اختيارها فإذا ارتفعت الدرجة الفاصلة انخفضت النسبة المئوية، وإذا انخفضت الدرجة الفاصلة ارتفعت النسبة المئوية. ونظراً لأنه لم يتم الاتفاق على درجة معينة بين الباحثين، بل هناك مدى يتراوح من (110 – 140) درجة فإن تحديد الدرجة بين هذا المدى يعود للباحث في المقام الأول.

3. التفكير الابداعي Creative thinking

يمثل التفكير الإبتكاري أحد الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة والتفوق، ويعتبر الفرد موهوباً إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني في تفكيره الإبتكاري، حيث تعتبر القدرة على التفكير الإبتكاري مؤشراً أساسياً يدل على الموهبة والتفوق، وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم التفكير الابتكاري، إذ يعرفه "جيلفورد" بانه ذلك الاستعداد لدى الفرد لإنتاج أفكار جديدة مفيدة، ويعرفه "تورانس" بأنه القدرة على ابتكار حلول للمشكلات والتي تظهر في الطلاقة والمرونة والأصالة (الروسان، 1996: 128).

ومن الملاحظ شيوع الكثير من تعريفات الابتكار التي تركز على هذا المفهوم بوصفه ناتجاً ابتكارياً. والواقع أن الناتج الابتكاري لا يمكن أن يوجد بمعزل عن عمليات النشاط العقلي، وهي تلك العمليات العقلية المعرفية التي تقف خلف هذا الناتج الابتكاري، ولذا فإن الفصل بين الناتج والعملية أمر يصعب قبوله، والذين يتناولون الابتكار بوصفه عملية أو بوصفه ناتجاً ابتكارياً يكون تناولهم تناولاً جزئياً، فكلاهما الناتج والعملية يمثلان وجهين لنفس الشئ (الزيات، 1995: 498).

وفي سبيل قياس التفكير الابتكاري والكشف عن الموهوبين والمتفوقين من خلال هذا المحك، طورت العديد من الاختبارات ولكن أكثرها انتشاراً واستخداماً هي اختبارات "تورانس" والتي تهدف إلى قياس قدرات التفكير الابتكاري الأربع، وهي الأصالة، والمرونة، والطلاقة، وإدراك التفاصيل، وتشمل نوعين من الاختبارات، اختبارات لفظية، واختبارات الأشكال. والمشكلة التي تواجه هذه الاختبارات تكمن في إجراءات التصحيح، حيث إنه لا توجد إجابات محددة تصحح على أساسها إجابات المفحوصين، وإنما تعتمد قيمة الإجابة على مدى ندرتها واختلافها عن المألوف، وإتيانها بحلول جديدة لم تكن معروفة من قبل، كما تعتمد على القدرة في تنوع الإجابات على أن تكون الإجابات ذات معنى، وتعكس قيمة مفيدة في المجتمع (النافع وآخرون، 2000: 38).

في حين يرى الزيات (1995: 521) أن الاختبارات المستخدمة في قياس الإبتكاري تقيس استعدادات إبداعية أو إمكانية حدوث الإبداع، وبالتالي تعد هذه الاختبارات من قبيل المنبئات وليس من قبيل المحكات أي لا تعبر عن مستويات أداء فعلية، وأنه يمكن الاعتماد على الدرجة في هذه الاختبارات كمنبئات بالموهبة والتفوق لدى الأفراد، ولذلك فانه بجانب استخدام اختبارات التفكير الإبتكاري للتعرف على الموهوبين والمتفوقين لابد من الفحص والتقويم لأمثلة من أعمال إنتاج الأفراد في المجالات العلمية والأدبية والفنية من قبل المتخصصين الذين يستطيعون الحكم على مدى الجدة والابتكار والأصالة في الأعمال المقدمة، ومدى استمراريتها، ووجودها كظاهرة تعبر عن القدرة على الابتكار، واستخدام ذلك كدليل عملي في وجود الموهبة والتفوق في المجال الذي يبدع فيه الفرد (النافع وآخرون، 2000: 39).

وبمراجعة العديد من الدراسات التجريبية التي تناولت العلاقة بين الإبتكار والموهبة والتفوق مثل دراسة كل من أحمد (1996)، الروسان (1996)، الجماج (1998) نجد أنها تؤكد على وجود ارتباط موجب بين التفكير الإبتكاري وكل من الموهبة والتفوق، ويفسر ذلك بأن الابتكار في أي مجال من المجالات هو محصلة للعديد من العوامل، البعض منها يدخل في نطاق المجال العقلي، ويدخل البعض الآخر في نطاق المجال الإنفعالي والمجال الدافعي.

الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين

يعتبر الموهوبون والمتفوقون من الثروات البشرية التي يجب أن نتعرف عليها ونعتني بها لزيادة تفوقها وتوجيهها إلى المجال المناسب للاستفادة منها . وتكشف الدراسات النفسية عن أن الموهوبين والمتفوقين يتميزون بسمات محددة سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الإنفعالية، ومعرفة مثل هذه السمات يساعدنا على التعرف عليهم. كما أنه يجعلنا نهيئ المناخ المناسب لرعايتهم.

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين لسببين رئيسين:

1. وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة. ذلك أن الوضع الأمثل لخدمة الموهوب والمتفوق هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا الموهوب والمتفوق في المجالات المختلفة.
2. اتفاق الباحثين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في عملية التعرف عليهم واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة (جروان، 1999: 123).

وتشير الدراسات إلى مجموعة من الخصائص التي تميز بها هؤلاء الموهوبون والمتفوقون، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: الغفيلي (1990)، توق(1990)، ومحمود (1991)، الغانم (1994)، معاجيني (1996، 1997)، عبد الوارث (1996)، الدباسي (2000)، الجغيمان (2000).

وفي ضوء نتائج هذه الدراسات يمكن عرض أهم الخصائص التي تميز بها الموهوبون والمتفوقون على النحو الآتي:

1. خصائص عقلية

يتميز الأفراد الموهوبون والمتفوقون بخصائص عقلية معرفية تميزهم عن أقرانهم في مرحلة مبكرة من نموهم. وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دوراً مهماً في استمرار تنمية هذه الخصائص مع التقدم في العمر، بينما قد يؤدي عدم توفر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية الموهوب والمتفوق، وقد يؤدى إلى جعلها قوى سلبية معيقة للتعلم. ولذلك ينبغي أن تفهم الخصائص العقلية المعرفية في ضوء الاعتبارات التالية:

أ. الأفراد الموهوبون والمتفوقون ليسوا مجتمعاً متجانساً ، ولن يتوقع أن يظهروا نفس الخصائص أو السمات العقلية المعرفية، بل يظهرون مدى شاسعاً من الفروقات الفردية، وليس هناك خاصية واحدة تمثل الموهبة والتفوق بشكل قاطع، وكلما ازدادت درجة الموهبة والتفوق عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره.

ب. إن الخصائص العقلية المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع البيئة بدرجات متفاوتة، وكذلك فإنه ليست جميع خصائص الموهوبين والمتفوقين إيجابية، فهناك العديد من الخصائص التي يعتبرها المجتمع سلبية أو غير مرغوب فيها (معاجيني، 1996: 69).

إن أهم صفة عقلية يتميز بها الموهوبون والمتفوقون هي أنهم متقدمون على غيرهم في مستوى الذكاء، فمعدلات ذكائهم تعادل ذكاء من يكبرهم سناً كما أن العمر العقلي لديهم يفوق عمرهم الزمني. كما يتصف هؤلاء بقدرتهم على تعلم القراءة والكتابة في سن مبكرة، ويضاف إلى ذلك امتلاكهم لقدرة لغوية متقدمة تشمل وجود مهارة فائقة على الاستيعاب. ولهذا فالمتفوق غالباً ما يكتسب مفردات واسعة وعملية ومخزوناً كبيراً من المعلومات حول كثير من الموضوعات، ويظهر كذلك مواهب مبكرة في النواحي الفنية إلى جانب المهارات اللفظية والفكرية، ويتصف

بالدافعية المرتفعة والمثابرة ، والقدرة على التركيز والانتباه لفترات أطول من زملائه العاديين.

2. **خصائص انفعالية وإجتماعية**

من الخصائص الانفعالية والاجتماعية التي تميز الموهوبين والمتفوقين عن غيرهم أنهم متوافقون اجتماعياً ومستقرون انفعالياً، وبشكل عام يمكن القول إنهم يتميزون بضبط النفس والسيطرة والتحمل، والثبات الانفعالي، والقيادة، والاكتفاء الذاتي، والمرح والفكاهة، والميل إلى المخاطرة والإقدام، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وارتفاع مستوى القيم الاجتماعية كالمسايرة، والاستقلال، ومساعدة الآخرين.

وتتفق نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الموهبة والتفوق على أن معظم الأفراد الموهوبين والمتفوقين يتمتعون باستقرار وجداني أو انفعالي، واستقلالية ذاتية. وكثيرون منهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من زملائهم العاديين (جروان ، 1999: 136).

وتوصلت دراسة أحمد (1996) إلى وجود ارتباط ضعيف وغير دال إحصائياً بين الخصائص السلوكية (الإنفعالية، والإجتماعية، والإبتكارية، والقدرة على التعلم) للموهوبين والمتفوقين كما يراها المعلم وكل من: الذكاء ، والتفكير الإبتكاري، ومفهوم الذات.

ومن أكثر قوائم الخصائص السلوكية شيوعاً في دول الخليج قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين والمتفوقين من وجهة نظر المعلمين، وتعتمد على تقديرات المعلمين لمجموعة من السلوكيات التي تميز الموهوب والمتفوق في الخصائص الأكاديمية، والدافعية، والإبداعية، والقيادية (معاجيني، 1996: 90).

وكذلك القائمة التي يتم استخدامها في اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل للموهوبين والمتفوقين لمؤسسة "نور الحسين" في الأردن، وتشمل: الدافعية، والاستقلالية، والأصالة والمرونة والمثابرة والطلاقة في التفكير، والملاحظة والمبادرة والنقد والثقة بالنفس والقيادة وتحمل المسئولية.

مما سبق تتضح لنا أهمية معرفة خصائص الموهوبين والمتفوقين في عملية التعرف عليهم والكشف عن قدراتهم، حيث تعتبر بعض قوائم الخصائص السلوكية من المحكات شائعة الاستخدام في عملية التعرف عليهم، ويمكن الاعتماد عليها في تقدير أحقية الطلاب في الانضمام إلى البرامج الخاصة، خصوصاً إذا ما اتصفت تلك القوائم بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات، وتم تدريب القائمين بالتقدير على كيفية استخدامها، وكان لديهم الوعي الكافي لملاحظة السلوك التفوقي لدى الطلاب.

أكثر المحكات استخداماً للكشف عن الموهوبين في البيئة العربية

لقد أجرى د. السيد محمد أبو هاشم حسن دراسة بعنوان: محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين "دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من عام 1990 إلى 2002"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى إجراء مسح للبحوث العربية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الفترة من عام 1990 إلى 2002، لمعرفة أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين، ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف: المرحلة التعليمية (ما قبل المدرسة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي)، والنوع (ذكر - أنثى). وفي سبيل تحقيق ذلك قام الباحث بمسح للبحوث والدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه، وتجمع لديه (61) دراسة، منها (18) دراسة في مجال الموهوبين، (43) دراسة في مجال المتفوقين. وبتحليلها توصل إلى ما يلي:

1. إن أكثر المحكات استخداماً في التعرف على الموهوبين والمتفوقين هي على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء ودرجات التحصيل الدراسي معاً.
2. اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخداماً في مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الإبتدائية، والمرحلة الإعدادية. بينما كان محك التحصيل الدراسي الأكثر استخداما في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.

3. اختلاف المحكات المستخدمة في التعرف على الموهوبين والمتفوقين باختلاف جنس المفحوص (ذكور – إناث)، حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت العينات فيها على الذكور فقط، أو الذكور والإناث معاً في حين كان أكثر المحكات استخداماً في عينة الإناث هو محك مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معاً. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الإتجاهات المعاصرة للكشف عن الموهوبين

يشير (Fultz,2004) الى أن هناك حركة معاصرة في عملية الكشف عن الموهوبين توصي بدمج البورتفوليو وتقييم الأداء، وقوائم الرصد، وملاحظات المعلمين، بالاضافة للاختبارات المقننة، وتطبق هذه الأدوات مجتمعة للأطفال، ويوصي بصفة خاصة بهذا الأجراء لدى أطفال الأقليات.

رغم اتفاق الباحثين والممارسين في مجالات الموهبة والتفوق على أهمية عملية الكشف عن الموهوبين واعتبارها كعملية أساسية ومدخلاً طبيعياً قبل الشروع في أي برامج تربوية للاطفال الموهوبين، الا أنه يدور جدل كبير ويحتدم منذ عقود، عن أي المداخل انسب، وأي الأدوات أفضل، وأي الأساليب أشمل، ولعل التطورات المتعاقبة في ميدان القدرات العقلية والمعرفية من دراسات للذكاء والابداع والتعلم والتحصيل الدراسي بالاضافة للقدرات الخاصة، كل ذلك القى بآثاره على ميدان الموهبة والتفوق وزاد الأمر صعوبة وتعقيداً وجعل الوصول الى اتفاق حول أسلوب موحد للكشف أشبة بما يكون عملاً مستحيلاً، ورغم مرور ما يقارب مائة عام على أول محاولة للكشف عن الموهوبين فان القضية لاتزال غير محسومة تماماً، وقد أكد على ذلك (Feldhusen, Hoover,& Sayler, 1990) قائلين أن الطريقة المثالية في الكشف عن الموهوبين لم تتطور بعد، ويرى (Boolootian, 2005) أن تقييم الموهوبين (أي الكشف عنهم) لم يكن أكثر اضطراباً و تشويشاً مما هو عليه اليوم، ويزداد الأمر تعقيداً بوجود ونشوء العديد من المدارس للكشف عن الموهوبين ويتمثل أهمها في فيما يلي:

- الكشف عن الموهوبين باختبارات الذكاء الفردية، ويعد هذا من أقدم الأساليب وتعود جذوره الى دراسات تيرمان (Terman) الموسومة "الدراسات الجينية للعباقرة وسماتهم العقلية والجسمية".
- أسلوب تقييم الموهوبين القائم على المنهج (Joyce & Wolking, 1988).
- أسلوب التقييم الديناميكي (Bethge, 1982; Johnsen, 1997; kanevsky,1993; kanevsky & Rapagna, 1990; Lidz, 1991; Swanson & Gansle, 1994).
- استخدام قياس القابلية للاثارة للتعرف على الموهوبين (Ackerman, 1993).
- نموذج الباب الدوار (Renzulli & Owen, 1983; Lupart, 1991&MacRae ; Renzulli, Reis,&Smith, 1981).
- الكشف وفق نموذج الذكاءات المتعددة (Kornhaber, 1997; سيد، 2001؛ Scott,1996).
- النماذج المتدرجة للكشف عن الموهوبين مثل (ENTER, Actitope) (2004 Ziegler, 2005; & Ziegler Stoeger,).
- الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة (Coleman,2003; Cramond, 1997 ;Homeratha, 1978; Jenkins-Friedman,1982 ;Roach, 1986).

وبالإضافة الى هذه النماذج فهنالك العديد من النماذج التي تم استخدامها لمواجهة القضايا الخاصة في الكشف عن الموهوبين مثل:

- الكشف عن الموهوبين بين الأقليات العرقية والإثنية (السود، والآسيويين، والأسبان، والهنود الأمريكيين، ومواطني الاسكا).
- الكشف عن الموهوبين بين ذوي الوضع الاقتصادي المتدني (المحرومون اقتصادياً).
- الكشف عن الموهوبين بين المختلفين لغوياً وثقافياً، وثنائيي اللغة، ومحدودي التحدث باللغة الانجليزية.
- الكشف عن الموهوبين بين متدني التحصيل الدراسي، والمعوقين وذوي الصعوبات.
- الكشف عن الموهوبين بين الريفيين، والحضريين في المدن الصغيرة، والفتيات الموهوبات.

وفيما يلي أكثر أساليب الكشف عن الموهوبين المعاصرة استخداماً:

يعتمد الكشف والتعرّف على الطلبة الموهوبين على التعريف المستخدم. وحيث إن الاعتماد بشكل تقليدي على اختبارات الذكاء والتحصيل في الكشف عن الطلبة الموهوبين والتعرّف عليهم قد لاقى إنتقادات من قبل الباحثين، فإن هذه الاختبارات لم تعد مقنعة ولا تستخدم لوحدها في عملية الكشف والتعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين وإنما مع إجراءات ووسائل أخرى متعددة ومتنوعة.

أولاً: إختبارات الذكاء

اختبارات الذكاء الفرديّة: إن استخدام اختبارات الذكاء الفردية في التعرف على الطلبة الموهوبين له ما يبرره نظراً لمزايا هذه الاختبارات، إذ أنها تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، وقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تزوّد الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق الملاحظة أثناء تطبيق الاختبار، كما أن اختبارات الذكاء تقدّم مساعدة قيمة للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية.

ومن أشهر اختبارات الذكاء الفردية وأكثرها استخداماً مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين ما يلي:

- مقياس ستانفورد – بينيه.
- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- بطارية تقييم كوفمان للأطفال.
- مقاييس مكارثي لتقييم قدرات الأطفال.

تتكون هذه الاختبارات من عدة اختبارات فرعية تشتمل الجوانب اللفظية والعددية والمجرّدة وقوّة الذكاء. ويفترض أن هذه الاختبارات تقيس القدرة العقلية العامة التي يعبر عنها بالعامل العام وذلك بدلالة معامل الذكاء الكلي، بالإضافة إلى معاملات ذكاء لفظية وأدائية في بعض الاختبارات مثل اختبارات وكسلر وستانفورد– بينيه.

اختبارات الذكاء الجمعيّة

ومن أهم اختبارات الذكاء الجمعيّة التي تُستخدم في التعرّف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين مصفوفات ريفن التتابعية المتقدمة والتي تتألف من تصاميم هندسية حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمل التصميم. تتميز هذه المصفوفات بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء إنحرافية.

ومع أهمية وسهولة استخدام اختبارات الذكاء الجمعيّة، إلا أن هذه الاختبارات لا تقارن مع اختبارات الذكاء الفردية من حيث خصائصها السيكومترية والدلالات الإكلينيكية التي تميّز اختبارات الذكاء الفردية، بالإضافة إلى أن الدافعية لدى المفحوص وعامل السرعة في الإجابة قد يؤثران سلباً على الأداء بخلاف اختبارات الذكاء الفردية التي لا تلعب سرعة الاستجابة على أسئلتها دوراً في النتيجة، ومع ذلك فإن اختبارات الذكاء الجمعيّة تشكل مصدراً آخر للبيانات الموضوعية مع المصادر الأخرى.

ومع أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرّف على الموهوبين والمتفوقين، إلا أن أهم الانتقادات التي وجّهت إليها هي قصورها عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميّز به الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ. (القريوتي، 1995) (Feldhusen, et. al, 1990).

ثانياً: مقاييس التقدير السلوكية

تركّز هذه المقاييس على فحص الخصائص السلوكية التي أكّدت الدراسات على أنها تمثل الأشخاص الموهوبين والمتفوقين وذلك من خلال عبارات تصاغ بطريقة إجرائية تعكس هذه الخصائص.

وعادة ما يُطلب من المعلم او الفاحص أن يقدّر المفحوص على قائمة من السلوكيات على شكل عبارات. وكل عبارة يمكن ان تصمم بحيث يقيّم الطالب على مقياس متدرج بحيث تعطى درجة عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير. ثم بعد ذلك تجمع درجات المفحوص، والدرجة العالية عادة تمثّل تعبيراً عن سلوك موهوب أو متفوق.

ومن الأمثلة على تلك المقاييس مقياس رنزولي هارتمان وكلاهان (Renzuli-- Hartman - Callahan Scale). ولا يُنظر عادة إلى مقاييس التقدير السلوكية على أنها أداة للكشف عن الموهوبين والمتفوقين كأداة أساسية، وإنما كأداة مساعدة تستخدم جنباً إلى جنب مع الأدوات والوسائل الأخرى الأكثر دقة وأهمية.

ثالثاً: ترشيح المعلمين

حيث يُطلب من المعلمين ترشيح عدد من الطلبة الذين يعتقدون أنهم يظهرون أو لديهم إمكانية أن يكونوا موهوبين أو متفوقين، ولكن هذه الطريقة قد لا تكون دقيقة وذلك بسبب تحيّزات المعلمين وعدم دقتهم وتركيز ترشيحاتهم على الطلبة المتفوقين تحصيلياً واستبعاد منخفضي التحصيل أو الطلبة المبدعين. ولكن يمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدرّبوا على ملاحظة السلوك الذي يُظهره الطالب الموهوب والذي يكون ممثلاً لخصائص الأفراد الموهوبين والمتفوقين.

رابعاً: ترشيح الوالدين

يمكن أن تكون ترشيحات الوالدين أكثر دقة من ترشيحات المعلمين إذا ما طُلب منهم الإستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظاتهم عن سلوكيات أبنائهم بطريقة دقيقة، كالطلب منهم ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها والمشكلات والحاجات الخاصة للطفل والقدرات والإنجازات التي حققها، وكذلك الفرص الخاصة التي حصل عليها الطفل ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم بها. وتزداد دقة ترشيحات الوالدين إذا كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم الموهبة والتفوّق، لذلك يجب عدم الاعتماد على هذا الترشيح لوحده، بل يجب اللجوء إلى وسائل وإجراءات أخرى.

خامساً: ترشيح الزملاء (الأقران)

ويتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعض المهمات والمشاريع أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد أو من الذي لديه أفكار أصيلة أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد.

إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم الموهوبين والمتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادية كصفة مميزة للموهوبين والمتفوقين. (القريوتي وآخرون، 1995: 246).

سادساً: الحوار مع الطفل الموهوب

قد تتوجه إلى الموهوب بأسئلة عن جوانب الإبداع والموهبة التي يعتقد أنه يمتلكها، كالسبب الذي دفعه لأن يعتقد بأنه موهوب. ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن طريقة الحوار مع الموهوب قد أثبتت فاعلية كبيرة في عمليات تشخيص الموهوبين في مراحل عمرية متقدمة. (صبحي، 1994: 67).

سابعاً: التشخيص بواسطة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

ظهر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات من القرن الماضي. وهو يستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة بأكثر من واسطة واحدة. فهناك (الصورة اللفظية) للاختبار، الأشكال (الصورة الشكلية). أما الصورة اللفظية فتتألف من سبعة اختبارات فرعية، كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي. فهو يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة، أو وضع تخمينات للأسباب أو النتائج، أو تحسين إنتاج، أو اقتراح استخدامات بديلة لأشياء معينة، أو وضع افتراضات لمواقف غير متوقعة، لكن هذه البدائل جميعها تنطوي على إبداع وتفكير أصيل. أما الصورة الشكلية للاختبار فهي تتألف من ثلاثة اختبارات، كل منها بمثابة نشاط يتطلب من المفحوص رسم موضوع أو موضوعات على خط مقفل أو مفتوح، أو خطوط ناقصة. لكن هذه الموضوعات المطلوبة كلها من النمط غير المألوف.

وهناك صورة معرّبة لاختبار تورانس هذا تتمتع بدرجة صدق وثبات مقبولة. ويمكن استخدامها في التعرّف على ذوي القدرة العالية على التفكير الإبداعي.

ويستطيع الباحث أن يطبّق اختبارات تورانس الفرعية بصورةٍ فردية أو بصورةٍ جماعية، كما يشاء، وعلى جميع المستويات العمرية،مع إمكانية استخدام الصورة اللفظية من الاختبار مع الأشخاص الذين هم في مستوى تعليمي أقل من مستوى

الصف الرابع الابتدائي، على أن يتم تطبيقه بصورة فردية في تلك الحالة. ولهذا الاختبار كراسة خاصة تشرح تعليمات التطبيق والاختبارات الفرعية.

ثامناً: مقاييس المهارات الأكاديمية (التحصيل الأكاديمي)

تعتبر اختبارات التحصيل من أكثر الاختبارات شيوعاً، وهي ثلاثة أنواع رئيسية: اختبارات التحصيل التشخيصية (Diagnostic Tests)، واختبارات التحصيل المسحيّة (Survey Tests)، واختبارات قياس مستوى التهيئة (Readines Tests) في مجال ما أضف إلى ذلك بطاريات اختبارات التحصيل العامة وبطاريات اختبارات التحصيل الخاصة.

وهناك أمثلة كثيرة على اختبارات التحصيل العامة، من أبرزها بطارية التحصيل الخاصة باختبارات متروبوليتان (Metropoliton Achievement Test) وهي من أكثر بطاريات الاختبارات استخداماً وشيوعاً، ويمكن استخدامها مع المفحوص من مستويات مختلفة تبدأ بمرحلة التعليم الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

ويعتبر اختبار ستانفورد بينية للتحصيل من أقدم اختبارات التحصيل المقننة، ويمكن استخدامه بدءاً من مستوى الصف الثاني الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الإعدادية.

وتقيس اختبارات كاليفورنيا للتحصيل (California Achievement Tests) تحصيل الطلبة من مستوى الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي. وهي موزعة في أربع بطاريات تشترك في قياس خمسة مجالات هي: مفردات القراءة، وفهم المادة المقروءة، والاستدلال الحسابي، والأسس الحسابية، واللغة.

أما في ما يتعلّق باختبارات التحصيل المقننة الخاصة، فهناك كثير من الاختبارات التي يمكن استخدامها كأدوات مسح أو تشخيص في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم والجغرافيا ومجالات أخرى.

ومن اختبارات التحصيل المقننة الخاصة: اختبارات جيتس للتهيئة في القراءة (Gates Reading Readiness Tests) واختبارات متروبوليتان لنفس الغرض، واختبارات مونرو للاستعداد للقراءة واختبار أيوا للقراءة الصامتة (The Iowa Silent Reading). (صبحي، 1994: 77).

تاسعاً: حكم الخبراء

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرّف على الأطفال الموهوبين والمتفوقين يعتبر أساسياً، حتى أن التعريف الرسمي للموهبة والتفّوق يشترط ذلك. وإن للخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على الموهبة أو التفّوق في تلك الميادين.

بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين من قبل الخبراء، فإن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعني بالطلبة الموهوبين والمتفوقين، إذ أنهم يشعرون أنهم محط الآمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين هو معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت لبعض نماذج سلوكية متشابهة مع ما يقوم به الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وكذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة بين السلوك الذي يعبّر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية. (Mandell & Fiscus, 1981).

المعايير والأسس الواجب توفرها في الأساليب المتبعة للكشف عن الموهوبين

ورغم تعدد أساليب الكشف وتنوع مدارسها، الا أن هناك عدة أمور شبه متفق عليها بين الباحثين في هذا المجال منها:

1. أن تستند إجراءات الكشف إلى أفضل الأبحاث العلمية والتوصيات المتوفرة، والمساواة والعدالة بحيث تكفل الإجراءات عدم استثناء اي شخص، والتعددية: بمعنى تبني أكثر تعريفات الموهبة قبولاً، والشمولية بحيث يتم تحديد اكبر عدد ممكن من الطلبة الموهوبين وخدمتهم (ديفيد وريم، 2001)،
2. أن تشتمل على عدد كبير من ادوات الكشف (ابو هلال، 2001؛ الأشول، 1998؛ بشاي، 1986؛ جروان، 2001؛ سليمان، 2002)، بل يرى (Carnellor, 1996) أن هناك شبة اجماع على أن يكون الكشف وفق محكات متعددة.

ويشير التقرير الوطني للكشف عن الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية (Richert, Alvino, & McDonnel,1982) إلى أن عملية الكشف عن الموهوبين تقوم على الأسس التالية:

1. **التفرغ والالتزام بالعملية:** وتعني أنه يجب استخدام كل إجراءات الكشف الممكنة لتحقيق مصلحة الطلاب
2. **المناسبة والانسجام:** أي تطبيق أفضل الدراسات والأساليب العلمية في عملية الكشف
3. **المساواة:** أي المحافظة على جميع حقوق الطلاب، والاهتمام بالكشف عن مجموعات متنوعة من الطلاب الموهوبين والمتفوقين وتقديم الخدمات الملائمة لهم
4. **الشمولية:** أي اعتماد مفهوم واسع للموهبة والتفوق بحيث يشمل جميع أنواع المواهب
5. **النفعية:** وهي تعني ضرورة وجود دليل إرشادي لعملية الكشف في كل المقاطعات لكي يتسنى تطبيق بعض الإرشادات أو التعديلات في كل منطقة يطبق فيها ذلك البرنامج.

ويؤكد (Roach, 1986) أنه لا توجد اختبارات محددة كما لا يوجد أساس نظري موحد يناسب كل الظروف والبرامج، وبمعنى آخر أن طبيعة البرنامج المعد للرعاية وأهدافه هما اللذان يحددان المحكات والأدوات التي تستخدم في الكشف.

أخطاء عملية الكشف عن الموهوبين

بالإضافة لمعضلات أسلوب الكشف عن الموهوبين والاستراتيجيات المستخدمة في ذلك، فان عملية الكشف تواجه بتحدٍ آخر يتمثل في القبول الزائف (أي قبول طالب وهو غير مستحق للقبول لعدم وجود موهبة لديه)، والرفض الزائف (أي عدم قبول طالب واستبعاده من البرنامج بالرغم من أنه موهوب).

ويورد جروان (2004) خمسة من أسباب هذه الأخطاء والتي تتمثل في:

1. أخطاء متصلة بنظرية القياس وبناء الاختبارات والخصائص السيكومترية لهذه الاختبارات، وذلك لأن عدم الدقة الكاملة مشكلة متأصلة في أي اختبار أو قياس تربوي أو نفسي.

2. أخطاء متصلة بعدم المطابقة أو ضعف الانسجام بين أساليب الكشف وطبيعة الخبرات التي يقدمها البرنامج.
3. أخطاء متصلة بالسياسات والاجراءات التي يتبعها القائمون على البرنامج وكذلك المحددات التي يفرضها الواقع، كأن يؤخذ في الحسبان موضوع التمثيل المتوازن، أي أن يكون الاختيار على أسس عرقية أو جغرافية أو جنسية حتى يمكن الحصول على دعم اجتماعي أو سياسي أو مادي للبرنامج.
4. أخطاء متصلة بأسلوب معالجة البيانات المتجمعة عند استخدام محكات متعددة في التعرف على الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
5. أخطاء شخصية مقصودة كالتحيز مثلاً، أو غير مقصودة ناجمة عن الجهل أو انعدام الخبرة من قبل المعلمين أو لجان الاختيار أو مطبقي الاختبارات وخاصة اختبارات الذكاء (جروان،2004: 148-149).

وتناول ديفز وريم (2001) نفس الآراء التي تناولها جروان (2004) ولكنهما يضيفان عدة مشكلات تجابه عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وهي: مشكلة الطلبة المحرومين، والاناث، والمعوقين، والمنحدرين من أقليات عرقية.

ويرى جروان (2004) أنه لتقليل أخطاء عملية الكشف يجب القيام بعدة خطوات وهي كما يلي: وضع خطة وافية لعملية الكشف تتكون من عدة مكونات هي: تعريف اجرائي محدد وواضح لمفهوم الموهبة والتفوق، وتحديد شكل الخبرات التربوية أو المناهج التي سيقدمها البرنامج وأهدافه، وتحديد دقيق لأدوات وأساليب الكشف، وتحديد أسلوب تجميع التلاميذ وفترة التجميع اللازمة لتقديم خدمات البرنامج، وتحديد أساليب تقييم البرنامج أو محكات الحكم على مدى تحقق أهدافه، ومن الضروري استخدام عدة محكات للكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين وذلك انسجاماً مع الاتجاهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، والانتباه للخصائص السيكومترية للاختبارات المستخدمة، واستناداً للمعايير المعتمدة من قبل جمعية علم النفس الأمريكية في تقييم الاختبارات فينبغي النظر الى ثلاث خصائص هي: التقنين، والصدق، والثبات، وعدم التقيد بالحدود الكمية أو النسبة الشائعة في التعريفات

السيكومترية للموهوب، واذا كان نظام الكشف المتبع يشترط أن يحقق المرشح حداً أدنى من الأداء على اختبار أو أكثر من الاختبارات، فانه من المستحسن أن يجري القائمون على برنامج الموهوبين والمتفوقين دراسة حالة معمقة للطلبة الذين يقعون في أدائهم حول الحدود الفاصلة.

وللتحقق من صلاحية الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية الكشف والاطمئنان على أنها تؤدي دورها بصورة جيدة فقد استخدم العلماء قياس فاعلية وكفاءة أدوات الكشف، وبالتالي يتم التحقق من فاعلية وكفاءة نظام الكشف والاختيار، وتقييم مستوياتها وقوتها (جروان، 2004؛ الفهيد، 1993؛ النافع وآخرون، 2000)، كما يستخدم في هذا الخصوص دراسة الصدق التنبؤي لأدوات الكشف.

الكشف عن الاطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة

يأخذ نموذج الكشف وفق مدخل المحكات المتعددة موقعاً متميزاً بين نماذج الكشف المتباينة، اذ أنه يصلح لعمليات الكشف النموذجي المعتاد، كما يصلح للكشف في الحالات الخاصة التي أشارت اليها الأدبيات والتراث العلمي في ميدان الموهبة والتفوق، كما يتبع منحى التقييم متعدد الأبعاد، أو منحى القياسات المتعددة وهو أسلوب معاصر وذو توجه مستقبلي وقد تمت التوصية باستخدامه في تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة ومجالات التربية الخاصة من قبل عدد من خبراء التربية الخاصة والقياس والتقويم التربوي والنفسي (أبو هاشم، 2007؛ عواد، 2002؛ القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، 2001؛ الوابلي، 2003)، أضف الى ذلك انسجامه مع التوجهات الجديدة في نظرية الذكاء ومفهوم الموهبة، حيث أنه لا يساوي بين الموهبة والذكاء، أنما ينظر نظرة شاملة للقدرات الانسانية التي تشكل مفهوم الموهبة، فلذا فقد تم تبنيه في كثير من برامج الموهبة والتفوق، وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية من اوائل الدول التي استخدمت مدخل المحكات المتعددة (Multiple Criteria) بصورة عملية، وكان ذلك في عام 1958م في ولاية جورجيا (Williams, 2000)، وقد أوصى تقرير الخبراء (The Gifted and Talented Program, 1984) باستخدامه لاتخاذ قرارات القبول في برامج رعاية الموهوبين، ثم شاع استخدامه في العديد من الدول،

وكشفت دراسة هيلر (Heller , 1993) التي هدفت لتحليل محتوى بنية وأهداف ومواضيع بحوث الموهبة والتفوق في الفترة ما بين (1971-1991) في الكتاب العالمي لا بحاث الموهبة والتفوق عن تحول مدخل الكشف عن الموهوبين الى المدخل الشامل واستخدام أدوات متعددة للكشف عن الموهوبين.

مراحل الكشف عن الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة

تمر عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وفق مدخل المحكات المتعددة بثلاث مراحل هي:

1. مرحلة الاستقصاء، أو الترشيح والتصفية (Nomination and Screening).
2. مرحلة الاختبارات والمقاييس.
3. مرحلة الاختيار والانتقاء (جروان، 2004، 2002).

وأشار (Tannenbaum, 1991) لثلاث مراحل هي: الغربلة، والاختيار، والتمييز.

بينما يقترح محمد (2004) والقريطي (2005) خمسة مراحل هي:

1. مرحلة المسح والفرز المبدئي.
2. مرحلة التشخيص والتقييم.
3. مرحلة تقييم الاحتياجات.
4. مرحلة اختيار البرنامج المناسب والتسكين.
5. ومرحلة التقويم.

أي أنهما يهملان مرحلة الاختيار والانتقاء، ويضيفان ثلاث مراحل أخرى. وأشار (Davis,1994) (Piirto, 1999)؛ الشربيني وصادق،2002؛ كلنتن، 1998) إلى نموذجين من أساليب الكشف المتعدد وهما:

القمع والجدول أي (الحصر، والمسح الشامل) ولكل اسلوب منها عيوب ومزايا، وفي أنظمة الكشف المتعددة يستخدم المسح الشامل لمزاياه العديدة، ولكن تطبيقه يحتاج الى كوادر متخصصة وتجهيزات كبيرة، وزمن أطول للتنفيذ، وقد

أشار(Grant, 1996) لمعوقاته التي من ضمنها التكلفة، والجهد الكبيران. وتعد مراحل الكشف التي يقترحها كل من جروان (2002)، ومحمد (2004)، والقريطي (2005) نماذج الكشف الأكثر انتشارا في برامج الرعاية المختلفة في دول العالم، والتي تم الأخذ بها في الدول العربية مثل دراسات (أبو عوف، 1997؛ صادق وآخرون،1996؛ النافع، والقاطعي، والضبيبان، والحازمي، والسليم، 2000).

بينما يرى دليل فرجينيا الصادر في عام 1990م أن عملية الكشف يجب أن تكون وفق ثلاث مراحل هي:

1. الإحالة.
2. المسح الأولي.
3. والتقييم النهائي.

محكات الكشف عن الموهوبين في مدارس اليوبيل في الأردن

وفي تجربة مدارس اليوبيل في الأردن تمر عملية الكشف عن الموهوبين واختيارهم بثماني مراحل هي:

1. المرحلة التمهيدية (التوعية)
2. مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات
3. مرحلة الاختبارات
4. مرحلة معالجة البيانات المحوسبة والاختيار الأولي
5. المقابلة
6. استخراج قوائم الطلبة المقبولين
7. مرحلة تقديم الاعتراضات
8. مرحلة الاختيار النهائي.

وتستخدم في مدرسة اليوبيل الأردنية ثلاث وسائل هي:

1. العلامات المدرسية على مدى 5 فصول دراسية كمؤشر على التحصيل الدراسي.
2. قائمة السمات السلوكية وتضم 20 فقرة تعبأ من قبل المعلمين.

3. اختبار الاستعداد الأكاديمي ويضم التفكير اللفظي، والرياضي والمنطقي وهو يشبه اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي، بينما يذكر (الهويدي وجمل، 2003) أن محكات الاختيار المستخدمة في مدارس اليوبيل بالإضافة للتحصيل الأكاديمي على مدى آخر خمسة فصول دراسية، والسمات السلوكية، والقدرة العقلية العامة، تشمل كتابة المقال، واختبار الرياضيات، والمقابلة الشخصية؛ ويضيفان أنه استخدمت مجموعة من المعايير للكشف عن الموهوبين في مدرسة المنهل العالمية في الأردن 1998م وهي: التحصيل الدراسي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، والمقالة، وترشيحات المعلمين وفق نموذج رينزولي.

المرحلة العمرية المناسبة للكشف عن الموهوبين

يقرر الخبراء أن عملية الكشف عن الموهوبين يجب أن تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل الموهوب (خضر، 1988؛ لونستين، Lowenstein, 1981؛ الحوراني، 1999؛ زحلوق، 1998،2000؛ صبحي، 2002)، و أورد الزيات (2002) نماذج للجداول النمائية الحرجة للأطفال التي قام بإعدادها (Harrison) والتي قضى أكثر من (25) عاماً في تتبعها لدى الأطفال وقد أشارت دراسات هاريسون إلى إمكانية الكشف عن الموهوبين منذ الشهور الأولى من عمرهم.

ولكن يواجه الكشف المبكر عن الأطفال الموهوبين في الدول العربية عدة عقبات منها: أن الأدوات المتوفرة حالياً، والمقننة في الدول العربية من مقاييس واختبارات أو غالبيتها لا تصلح الا للفئات العمرية في مرحلة التعليم الأساسي، كذلك فان معظم برامج الإثراء في المنطقة مصممة للفئات العمرية في مرحلة التعليم الأساسي. ويتفق الباحث مع وجهة نظر زحلوق (1998) التي ترى أن الطفل منذ الصف الرابع الابتدائي هو الأنسب للاستفادة من برنامج الرعاية؛ لأنه قطع شوطاً في تعلم القراءة، والكتابة، والحساب مما يوضح جوانب التفوق عنده، ثم إنه في هذه المرحلة يكون قد أمضى ثلاثة أعوام في المدرسة مما يساعد المعلمين ويمكنهم من تكوين معرفة صحيحة وسليمة عنه، يضاف إلى ذلك إن أدوات القياس النفسي يمكن الوثوق بها بدرجة أكبر في هذه المرحلة من العمر وخاصة أدوات قياس الابتكار.

ويلاحظ أن معظم البرامج في المنطقة تكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الأساس ويندر وجود كشف ورعاية قبل هذه المرحلة التعليمية، فمثلاً في تجربة وكالة الغوث الدولية (UNERWA model) في الأردن اهتمت بالكشف والرعاية من الصف الخامس الأساسي (المعايطة والبواليز، 2000)، ويشير العزة (2000) الى أن الأردن بدأت تجربة برامج اثرائية للتلاميذ المتفوقين في الصفين الثالث والرابع الابتدائي في العام الدراسي 1989/ 1990م، وكذلك كان الكشف في المرحلة الابتدائية في مدارس المنهل العالمية بالاردن، وفي المملكة العربية السعودية تبدأ عملية الكشف منذ الصف الخامس الابتدائي، وفي دولة الكويت يتم الكشف عن الموهوبين منذ الصف الثالث الابتدائي (الهويدي وجمل، 2003)، وفي السودان تم الكشف عن الموهوبين في الحلقة الثانية أي في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس وذلك في مدارس القبس التابعة لمؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص (عطا الله، 2005)، وفي تجربة وزارة التربية بولاية الخرطوم في السودان يتم الكشف عن الأطفال الموهوبين بنهاية الصف الثالث الأساسي، وفي تجربة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تم التطبيق على تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

مخطط الكشف عن الموهوبين

يقترح سلامة وأبو مغلي (2002) مخططاً للكشف عن الموهوبين يتضمن سبعة إجراءات تتمثل في:

1. استمارة خاصة بالوالدين.
2. استمارة خاصة بالمدرسة تتضمن درجات الطالب خلال سنيّ الدراسة.
3. استمارة خاصة بمدرس المادة العلمية أو التي لها علاقة بمجال موهبة الطالب.
4. اختبار ذكاء جمعي.
5. اختبار ذكاء فردي.
6. اختبارات شخصية.
7. اختبار ابتكار.

وقام ديفز وريم (2001) بعرض مخطط الكشف عن الموهوبين عقلياً في مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية لويزيانا، ويتضمن هذا المخطط ثلاث مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** وهي تهدف الى تزويد أولياء الأمور ومدرسي ما قبل المرحلة النظامية (ما قبل المدرسة) بمعلومات عن خصائص موهوبية ما قبل المدرسة، والبرامج الحكومية المتوفرة لرعاية هذه الفئة.
- **المرحلة الثانية:** تتألف من استبيانات توجه لأولياء الأمور، وأخرى لمدرسي مرحلة ما قبل المدرسة، وفيها يطلب منهم ان يقيموا (45) نمطاً سلوكياً يصدر عن الأطفال الموهوبين الأستثنائيين، وهذه المرحلة بمثابة غربلة عامة (تصفية).
- **المرحلة الثالثة:** وهي عبارة عن عملية تقييم اختباري تجري على مقياس الاستعداد الدراسي، وهو انتقاء فردي وترتبط هذه المرحلة باختبار شهير للمربي (Hess)، والطفل الذي يحصل فيه على (120) درجة يخضع لمقياس استانفورد – بينيه.

وفي المرحلة المتوسطة والثانوية يركز ديفز وريم (2001) على الاختبارات المعيارية، لكنهما أوردا الآراء المعاصرة التي ترى زيادة الاعتماد على ترشيحات المعلمين و ترشيحات أولياء الأمور غير الرسمية، وتبني معايير متعددة الأبعاد، وأوصوا في الختام بتبني شبكة المواهب.

بينما يتبنى دليل المساعدة الفنية للكشف عن الموهوبين الذي أصدرته ولاية أوهايو عام (2000) (A technical Assistance Manual, 2000) خطة من ثلاث مراحل هي:

1. مرحلة ما قبل التقييم أو المرحلة التمهيدية: وتشمل مراجعة البيانات عن الطفل المرشح، وعملية الإحالة، وهذه المرحلة تهدف لتكوين حوض الموهبة.
2. المرحلة الثانية: هي مرحلة التقييم للفرز المبدئي: وتشمل مراجعة منظمة للمرحلة السابقة والمزيد من التقييم.
3. والمرحلة الثالثة: هي مرحلة التقييم للكشف النهائي: وفيها يتم تطبيق الاختبارات الجمعية والفردية.

ويمكن الاستفادة من هذه التوجهات العامة في تطوير خطة الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، مع وضع المحاذير اللازمة فيما يختص

بوسائل الكشف وخاصة الكيفية منها، إذ يلاحظ هناك الاهتمام الكبير بترشيحات المعلمين وذلك لأنه يتوفر للمعلم تدريب شامل في هذا المجال(Feldhusen,et.al 1990).

أدلة الكشف عن الموهوبين العالمية

أما عن الأدلة المتاحة في مجال الكشف عن الموهوبين فأشهرها الذي يهتم بإصداره المركز الوطني لأبحاث الموهوبين والمتفوقين والذي ترعاه أربع جامعات أمريكية هي: جامعة كونتيكت، وجامعة جورجيا، وجامعة فرجينيا، وجامعة يال، وكذلك دليل اوهايو المسمى دليل المساعدة الفنية في الكشف عن الموهوبين الصادر عام 2000م، والدليل الذي أصدرته ولاية نورث كارولينا في عام 2002م، ودليل الأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين الذي أصدرته جامعة فرجينيا عام 1990، وصدرت طبعته الثانية في عام 1995م ويحتوي على الأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين المقننة والمحلية، وإجراءات عملية الكشف، والاستراتيجيات المستخدمة في الكشف، وقد نظمت كل هذه المعلومات في قاعدة بيانات خاصة محوسبة، وأيضاً هناك دليل كندي أصدرته جامعة كولومبيا البريطانية عام 1995م وهو موسوم بدليل المعلمين لرعاية الموهوبين، ويحتوي على فصل عن الكشف على الموهوبين، وتحديد خصائصهم، وتطوير بروفيل عن الطفل المرشح بحيث يتم الحصول على فهم عميق لجوانب شخصيته المتعددة.

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية

1. أبو نيان، إبراهيم والضبيان، صالح موسى (1997): **أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية**، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ص 253 –261.
2. أبو نيان، فواز فهد (2000): **الاتجاهات المعاصرة في أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين في الفنون التشكيلية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (27) يوليو، ص 158 –188.
3. أحمد، سمية عبد الوارث (1996): الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي "كما يراها المعلم" في ضوء بعض متغيرات الذكاء المصور، والتفكير الإبتكاري، ومفهوم الذات، جامعة المنيا، كلية التربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، العدد (2)، ص ص 209 –239.
4. الأشول، عادل عز الدين (1997): **الخصائص الشخصية للطفل الموهوب**، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، بحوث المؤتمر العلمي الثاني "الطفل العربي الموهوب – اكتشافه – تدريبه – رعايته"، ص 604 –621.
5. الأغبري، عبد الصمد (1995): **واقع التلاميذ والطلاب الموهوبين وأساليب اكتشافهم ورعايتهم في الجمهورية اليمنية "دراسة استطلاعية"**، مجلة التربية المعاصرة، العدد (37)، يوليو، ص 111-138.
6. البطش، محمد وليد و الروسان، فاروق (1991): التحليل العاملي للصورة الأردنية من مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات**، العدد (2)، ص 114-123.
7. توق، محي الدين (1990): **تطوير برامج تأهيل المعلم لرعاية المتفوقين**، رسالة الخليج العربي، العدد (34)، ص 114 –147.

8. جروان، فتحي عبد الرحمن (2001) **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، الطبعة الاولى ،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

9. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009): **الموهبة والتفوق والإبداع**،الطبعة الثانية،عمان: دار الفكر.

10. الروسان، فاروق (1996): **أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن**، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، ص121 –154.

11. الدباسي، عبد العزيز (2000): **دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الثانوية في بعض متغيرات الشخصية** بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود .

12. الروسان، فاروق و البطش، محمد و قطامي، يوسف (1990) تطوير صورة أردنية معدلة عن مقياس "برايد" للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات**، العدد (4)، ص 7 –28.

13. الروسان، فاروق و السرور، نادية (1998): **تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية في عينة أردنية**.

14. الروسان، فاروق (2000): **دراسات وأبحاث في التربية الخاصة**، الأردن، دار الفكر.

15. زحلوق، مها (2000): استراتيجيات العناية بالأطفال الموهوبين، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، **مجلة التربية**، العدد (132)، ص152-168.

16. زحلوق، مها (1998): **برامج الإسراع والإثراء للتلاميذ المتفوقين عقلياً**، جامعة عين شمس، كلية التربية، بحوث المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، ص 1123-1137.

17. الزيات، فتحي مصطفى (1995): **سلسلة علم النفس المعرفي (1): الأسس** المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، المنصورة: دار الوفاء للنشر.

18. الزيات، فتحي مصطفى (2001): **القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً**، في سلسلة علم

النفس المعرفي (5)، دراسات وبحوث، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص 507-565.

19. سيد، إمام مصطفى (2001): **مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة "لجاردنر" في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية**، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد (17)، ص 199 -250 .

20. الشخص، عبد العزيز (1990): **الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

21. السيف، مبارك سالم (1998): **دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

22. صادق، نبيل أحمد (1996): **دراسة مكونات واستراتيجيات أداء المهام الإبتكارية لدى المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية العامة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

23. صبحي، تيسير (1994). **رعاية ذوي الحاجات الخاصة**، الطبعة الأولى، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

24. الضبع، ثناء يوسف (1995): **دراسة مقارنة لمهارات الاستذكار ومستوى الطموح لدى التلميذات المصريات والسعوديات المتفوقات دراسياً**، جامعة عين شمس، كلية التربية، بحوث المؤتمر الثاني لمركز الإرشاد النفسي، ص 263-319 .

25. الغانم، عبد العزيز (1994): **دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت**، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، العدد (10)، ص 801 - 845 .

26. الغفيلي، غزوي عبد العزيز (1990): **الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً** "دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

27. الفهيد، سعد سعود (1993): **فاعلية وكفاءة تقدير المدرسين في الكشف عن الموهوبين في الذكاء والتفكير الإبتكاري**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

28. القريطي، عبد المطلب (1989): **المتفوقون عقلياً. مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم**، رسالة الخليج العربي، العدد (28)، ص 31 –58 0

29. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي جميل (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

30. الكيلاني، عبد الله والروسان، فاروق (2009). **التقويم في التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

31. الجماج، منى سعود (1998): **الدافع للإنجاز الدراسي والدافع للإبتكارية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض "دراسة مقارنة بين المتفوقات عقلياً والعاديات"**، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا.

32. معاجيني، أسامة حسن (1996): **تحديد مدى شيوع بعض مظاهر التفوق في آراء عينة من التربويين في بعض دول الخليج العربية**، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (40)، ص 101 – 140.

33. معاجيني، أسامة حسن (1998): **الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين**، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (49)، ص 153 –204 .

34. المعايطة، خليل والبواليز ، محمد (2000) **الموهبة والتفوق**، الطبعة الاولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

35. المنشاوي، رياض زكريا (1999): **أثر برنامج تدريبي لرعاية الموهوبين رياضياً على تنمية قدرة معلمي التربية الرياضية على الاكتشاف المبكر للموهوبين**، جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، العدد (26)، ص 1- 27.

36. النافع، عبد الله والقاطعي، عبد الله والضبيبان، صالح والحازمي، مطلق والسليم، جوهرة (2000) **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، المملكة العربية السعودية، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم التقنية.

37. اليماني، سعيد أحمد وفخرو، أنيسة أحمد (1997): **الموهوبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسي بدولة البحرين**، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج، ص 191-216.

المراجع الأجنبية

1. Davis, Gary., A (1994) Hand book of Gifted Education – U.S.A 7- Gross, M. U., (1992), The use of radically acceleration In cases of exterme Intellectual precocity. Gifted child Quarterly, 36, 91-99.
2. Feldhusen, J.F., Hoover, S. M., & Saylor, M.F., (1990) Identification of gifted students at the Secondary Level. Moner, NY: Triuiam.
3. Gallagher, J. J., (1985) Teaching the Gifted child Boston: Allen and Bacon, Inc.
4. Gardner,H (1983).Frames Of The Mind:Theory Of Multiple Intelligences. Basik Books: New York.
5. Hallahan, D., Kauffman, J., (2003). Exceptional Learners. Eng Lewood Cliffs: New Jersey, prentic – hall.

الفصل الرابع

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

الفئة المستهدفة للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

الخدمات التي يفترض أن يقدمها برنامج رعاية الموهوبين

أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

غرف الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية الأردنية

مفهوم غرفة مصادر الطلبة الموهوبين والمتفوقين

مراجع الفصل الرابع

الفصل الرابع

البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

هناك برامج تربوية خاصة يحتاج إليها الطلبة الموهوبون والمتفوقون وذلك للوصول بهم إلى أقصى درجة من النمو بالمقدار التي تسمح به طاقاتهم وقدراتهم، وقد أشارت العديد من المراجع والدراسات إلى مبررات وجود مثل هذه البرامج الخاصة نوجزها بما يلي:

1. عدم كفاية برامج التعليم العادي: إذ تتصف برامج التعليم المدرسي العادي بأنها جماعية التوجه وذلك لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية والأعداد الكبيرة للطلبة في معظم الصفوف وبالتالي التركيز على الوسط وعدم الاهتمام بالطلبة المتميزين.
2. التربية الخاصة حق للطفل الموهوب والمتفوّق: من حق الأطفال الموهوبين والمتفوقين الحصول على عناية تربوية خاصة وأن يحصلوا على فرص متكافئة كغيرهم من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين ضمان لرفاه المجتمع وتنميته: فالأطفال الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية يجب الاهتمام والعناية بها وعدم إهمالها. وإن وقوف المجتمع في وجه التحديات التي تفرضها طبيعة العصر يعتمد بدرجة كبيرة على مدى الرعاية التي تقدم لهذه الفئة وتوفير الفرص التربوية المناسبة التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال في الوصول إلى أقصى طاقاتهم.
4. التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص: إن القوانين والتشريعات المختلفة حول حقوق الإنسان في الجوانب الإنسانية والتربوية تنادي بالمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص بين أفرادها. إن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التربوية يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طالب لكي يتقدم بأقصى طاقاته وأن يحقق ذاته.

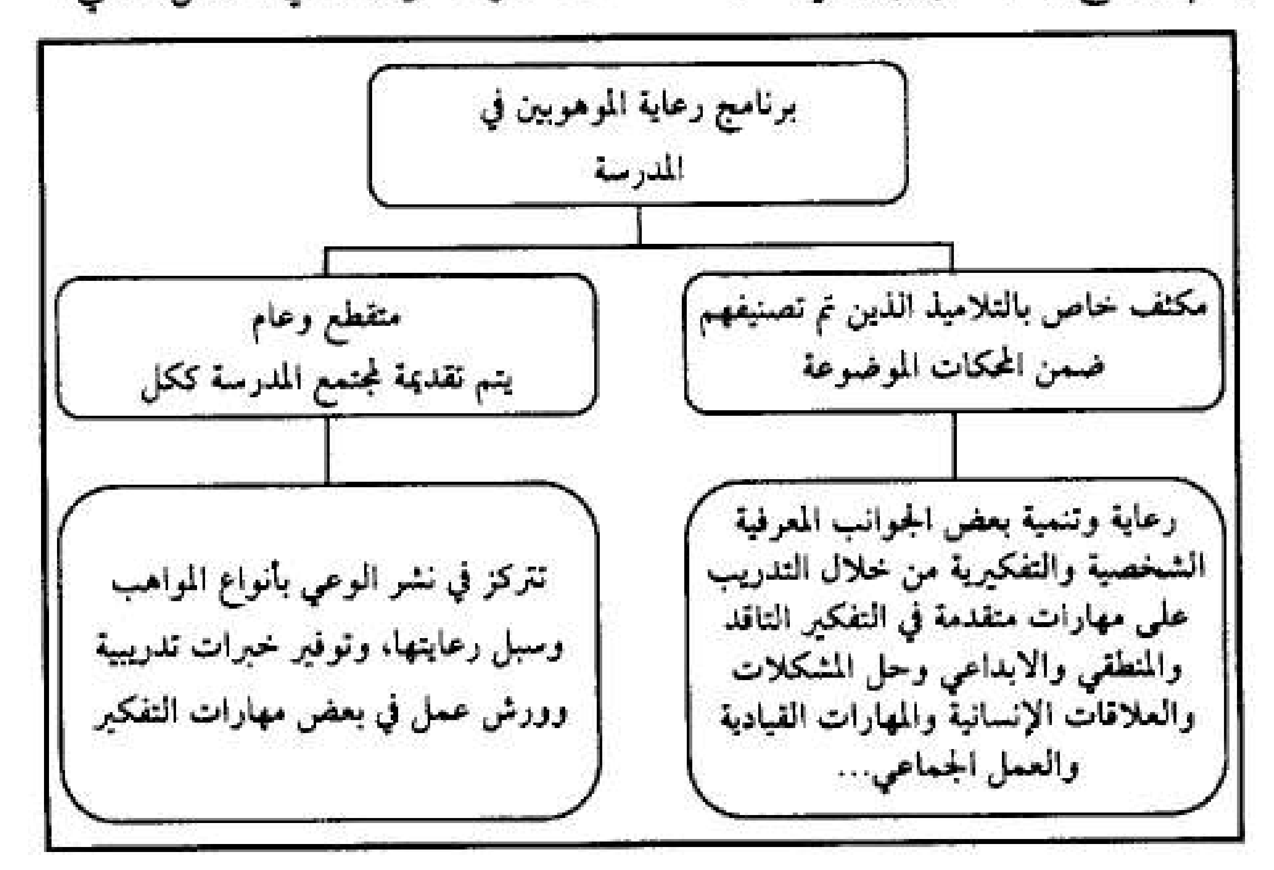
5. التربية الخاصة ضرورة للنمو المتوازن للطفل الموهوب والمتفوق: إن التفاوت في مستويات النمو الحركي والعقلي والانفعالي للطفل الموهوب والمتفوق تجعله عرضة لمشكلات تكيفية من شأن البرامج التربوية الخاصة أن تساعده في التخلص من هذه المشكلات وأن تجعل النمو في الجوانب المختلفة يسير بتوافق مع حاجات الطفل الخاصة (القمش والمعايطة، 2011 :281).

الفئة المستهدفة للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

ان الفئة المستهدفة من هذه البرامج هم الطلبة المتفوقين والموهوبين، ولكن نسبة الطلبة الموهوبين والمتفوقين تختلف تبعاً لعدد المعايير المستخدمة في تعريف الطفل الموهوب، حيث تزداد نسبة الاطفال الموهوبين كلما قل عدد المعايير المستخدمة في التعريف، والعكس صحيح، فلو اخذنا معيار نسبة الذكاء التي تزيد عن 145، لوجدنا ان نسبة الاطفال الموهوبين تصل الى حوالي 1٪ اما اذا اخذنا نسبة الذكاء التي تزيد عن 130 فان نسبة الاطفال الموهوبين تصل الى 3٪ (الروسان، 2001: 61).

الخدمات التي يفترض ان يقدمها برنامج رعاية الموهوبين

يقدم برنامج رعاية الموهوبين في المدرسة خدمات متنوعة موضحة في الشكل التالي:



لقد دلت الأبحاث العلمية على أن معظم التلاميذ لديهم مواهب متنوعة وتستحق الرعاية والاهتمام وهو الأمر الذي يتطلب تضافر جميع أعضاء المدرسة لتحقيق هذا الهدف السامي، ونظرا لصعوبة قيام فرد واحد بهذه المهمة الكبيرة فإن الدور والأساس المناط بالأخصائي سيتركز على فئة محددة العدد تتوافر فيها مجموعة من المواهب بنسب عالية وفقا للمحكات الموضوعية المعتمدة من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين وتتركز مسئولية رعاية المواهب المتعددة غير المصنفة ضمن الفئة الرئيسة المستفادة من برنامج الرعاية على مدى تعاون معلمي الصفوف الدراسية مع الأخصائي في محاولة إيجاد السبل لرعاية هذه المواهب الخاصة داخل وخارج الصف الدراسي.

أنواع البرامج التربوية الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

بعد عملية الكشف والتعرّف الدقيق على الطلبة الموهوبين والمتفوقين تقدم لهم الخدمات على شكل بدائل تربوية متنوعة تناسب الطفل الموهوب أو المتفوق وذلك ضمن النظام المدرسي العادي هذا وتقسم البرامج التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين أنواع عديدة وأشهرها يقع ضمن نوعين رئيسيين هما: الإثراء، والتسريع.

وفيما يلي عرض لتلك البرامج:

اولاً: المدارس الخاصة بالموهوبين School For The gifted Special

إن أول ما تبادر الى ذهن القيمين على التربية والتعليم إيجاد مدرسة خاصة بالاطفال الموهوبين بحيث يتواجد الاطفال فيها من حيث المستوى العقلي الممزوج بالقدرة على التكيف والاستقرار النفسي بحيث تتمكن هذه المدرسة من تحقيق ما يلي:

1. خلق التجانس العقلي المتقارب بين الاطفال الموهوبين.
2. وضع صفوف معينة حسب المستوى الفعلي.
3. التمكن من ايجاد الاخصائيين القادرين على القيام بإنجاح هذه المهمه.(خوري، 2002 :43).

ويقصد بالمدارس الخاصة تلك المدارس التي تقبل الطلبة الموهوبين والمتفوقين دون غيرهم في مجال أو أكثر على اساس مستوى أدائهم في واحد او اكثر من محكات

الاختيار التي يفترض ان تكون منسجمة مع طبيعة الخدمات التي تقدمها. وقد تكون هذه المدارس حكومية أو أهلية تتولاها مؤسسات خيرية، ويحق للطلبة الموهوبين والمتفوقين التنافس على الفوز بمقعد فيها بغض النظر عن إمكاناتهم المادية، وقد تكون خاصة يقتصر القبول فيها عموماً على الطلبة المقتدرين على تحمل نفقات الدراسة (جروان، 2002 :189).

أما البرنامج المفترض وضعه في هكذا مدارس يكمن في تنفيذه عبر الاطفال انفسهم، ولذلك فالصفوف في مجملها صفوف حرة شبيهة بالعمل في المعمل بحيث يقسم الاطفال في الصف الواحد إلى مجموعات لكل منها هوايتها وعملها الخاص بها سواء كان ذلك في مجال الرياضيات، أو العلوم أو الفن، أو اللغات، أو سواها. وهذه المدارس على ندرتها وقلتها حتى في الدول المتقدمة خير دليل على مدى تواجدها لأن المجتمع عادة لا يتقبل مدارس النخبة. (خوري، 2002 :44)

ايجابيات المدارس الخاصة بالموهوبين

1. توفر المدرسة الخاصة بطبيعتها مناخاً إيجابياً داعماً لتميز والابداع.
2. تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين بأنهم غرباء في الصفوف العادية.
3. تصميم المناهج لتستجيب لحاجات الطالب الموهوب والمتفوق.
4. الكفاءة العالية لدى معلمي الموهوبين في مجال تخصصهم.(جروان، 2002 :190).

سلبيات المدارس الخاصة بالموهوبين

1. حرمان فئة كاملة من الطلبة من فرص التنافس داخل الصف العادي.
2. لها بعد انفعالي سيء على الطالب المتميز.
3. يعيش الطالب في المدرسة الخاصة ضمن مجتمع مثالي، ثم يخرج للعالم العادي فيواجه صعوبة في التكيف معه.
4. شعور الطالب في المدرسة الخاصة أنه مماثل في قدراته لبقية الطلبة في المدرسة.
5. عدم العدالة فيما يتعلق بصرف الاموال العامة على فئة معينة فقط.(السرور، 2003: 70).

ثانياً: الصفوف الخاصة بالموهوبين Special Class For The gifted

يعتبر تجميع الطلبة الموهوبين والمتفوقين في صفوف خاصة ضمن المدارس العادية من أكثر الممارسات انتشاراً في مجال تعليم هذه الفئة من الطلبة، وقد استخدم هذا الاسلوب في دول كثيرة وبترتيبات إدارية محلية على مستوى المدرسة نفسها منذ سنوات طويلة ولا يزال، لكن تجدر الاشارة الى ان التجميع في السابق كان يتم على اساس محك التحصيل الأكاديمي وترشيحات المعلمين فقط. أما الان فيتم عن طريق عدد من المحكات (جروان، 2002 :191).

أشكال الصفوف الخاصة بالموهوبين

1. **الصفوف المستقلة بذاتها Self-Contained Classes**: ويقوم هذا النوع من البرامج بتوفير فرص للطلبة باستمرار الاحتكاك مع مجتمع الدراسة الاكبر في اوقات ومناسبات كثيرة داخل حرم المدرسة، وفي الوقت نفسه تهيئة مناخ مناسب للطلبة الموهوبين والمتفوقين. ويتم اختيار الطلبة في هذه الصفوف على اساس ادائهم على المحكات التي تقررها ادارة المدرسة ويبقى الطلبة في المدرسة طوال اليوم الدراسي وعلى مدار السنة الدراسية يدرسون جميع المقررات معاً، ويتم اختيار هؤلاء الطلبة من نفس المدرسة ومدارس مجاورة وتقوم واحدة من المدارس باستضافة جيع الطلبة، ويناسب هذا الاسلوب في تجميع الطلبة، المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية، ولا يناسب المرحلة الثانوية لان قدرات الطلبة واهتماماتهم تتبلور بصورة كبيرة وأكثر وضوحاً.
2. **الصفوف المرحلة Pull-Out Classes** : وفي هذه الصفوف يتم سحب الطلبة الموهوبين والمتفوقين من صفوفهم المعتادة في اوقات معينة خلال اليوم الدراسي لممارسة نشاط معين او دراسة مقرر ما ثم يعودون بعده الى صفوفهم الاصلية.

ومن المشكلات التي قد تواجه طلبة الصفوف المرحلة صعوبة التوفيق بين واجبات المدرسة والصف العادي، وعدم القدرة على القيام بالمهمات المطلوبة منهم على المستوى نفسه من الاداء (جروان، 2002 : 193).

ثالثاً: مسابقات على مستوى الدولة

وهذه البرامج تنفذ كل او بعض الانشطة كالصفوف داخل المدرسة او خارجها المدرسة والمسابقات الابداعية، والشبابية، بالاضافة الى الدراسات الفردية والبرامج الخاصة وبرامج تعليم المهنة وبرامج المكتبات وبرامج المسابقات الهادفة. وهذه البرامج تهدف لرفع مستوى موضوعات أو موضوع معين في المنطقة أوالدولة لخدمة اغراض تقدم النمو والتطور في البلاد (السرور،2003 :71).

معسكرات الحسين للعمل والبناء

جاءت معسكرات الحسين للعمل والبناء والتي ينظمها المجلس الاعلى للشباب ترجمة حقيقية لفلسفة المجلس الهادفة الى صقل مواهب الشباب ورعايتهم وتنمية شخصيتهم وتجسيد قيم العمل التطوعي لديهم وتعزيز روح المبادرة الجماعية بينهم وإكسابهم المهارات العصرية التي تتناسب ومعطيات العصر الذي نعيشه والذي يتطلب منا المزيد من المثابرة من اجل الارتقاء بشبابنا باعتبارهم المحرك الرئيسي لبناء الوطن والقوة الفاعلة لازدهاره والسمو به لاعلى درجات التقدم، حيث يقوم المجلس بالدور الهام في خلق جيل من الشباب المثقف المطلع الواعي المنتمي لوطنه. ويضم المعسكر (48) معسكراً يشارك فيها أكثر من ثلاثة الاف شاب وشابه سنوياً، موزعة على كافة محافظات المملكة، كما ان معسكرات الحسين التي تقام كل عام تمثل احدى الانشطة المتميزة التي يرعاها المجلس في سبيل رعاية شاملة ومتوازنة للشباب الأردني (الهباهبه،2003 :2).

جائزة سمو ولي العهد

حيث تتجسد فكرة جائزة سمو ولي العهد بإتاحة الفرصة للشباب الأردني من سن (12-25) عاماً بالانخراط في المشاركة الذاتية في برامج شبابية تربوية، لا منهجية هادفة، وهي الخدمات والمهارات والرحلات والنشاط الرياضي لتحقيق النمو المتوازن لشخصية الشباب الأردني. والجائزة ليست مؤسسية ولا تتبع أية مؤسسة، وإنما هي منهاج لبرامج وأنشطة ثقافية ومعرفية ورياضية ومغامرات، صممت لتستفيد منها وتشارك بها كل المؤسسات والدوائر التي لها علاقة بالشباب. والمشاركة في الجائزة

تطوعية ينضم إليها كل من بلغ السن المحددة بشكل فردي أو ضمن مجموعة. وتعمل الجائزة على تشجيع المشاركة بدل المنافسة مع الآخرين وتعزز الجوانب التالية:

1. الاعتماد على النفس.
2. التصميم والمثابرة.
3. المبادرة والابتكار.
4. المسؤولية الجماعية والالتزام الجمعي.
5. اتخاذ القرارات والإيمان بالقيم.
6. حب المغامرة.
7. المهارات الحياتية والمهنية والثقافية والعائلية.. إلخ.

معسكر الملك عبدالله الثاني للطلبة المتميزين في الجامعات الأهلية

وهذا المعسكر الذي تنظمه الجامعات الاهلية في الاردن حيث يقوم الطلبة المتميزون في هذه الجامعات بالقيام بعدد من النشاطات، فالتمركز الرئيسي يكون في معسكر الحسين للشباب في السلط، ومن هناك يقوم الشباب بزيارت ميدانية لعدد من مؤسسات الدولة والجامعات و يقوم الطلبة بعرض اعمالهم الابداعيه والثقافية والفنية (الهباهبه،2003 :3).

جائزة الابداع الادبي (الجامعة الأردنية)

وهذه الجائزة التي ينظمها مركز اللغات في الجامعة الاردنية كل عام وتكون المشاركة فيها للطلبة الذين يجدون في انفسهم القدرة على الابداع في مجالات، (الشعر، القصة القصيرة، الخاطرة، الرسم، فن الكاريكاتير)، ويقام في نهاية المسابقة حفل تكريم يقوم الطلبة الفائزون في هذه المسابقة من خلاله بعرض اعمالهم الابداعية، وتهدف هذه المسابقة الى تنشيط الحركة الثقافية والفكرية داخل الجسم الطلابي (عرفان، 2005 :9).

رابعاً : برامج الاثراء Enrichment Programs

تعريف الإثراء

الإثراء هو تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات متنوعة ومتعمقة في موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية. إنه يتضمن إدخال

تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للطلبة العاديين. والتعديلات يمكن أن تكون مواد دراسية لا تعطى للطلبة العاديين أو بزيادة صعوبة المواد الدراسية التقليدية دون أن يترتب على ذلك إختصار للمدة الزمنية اللازمة عادة للإنتهاء من مرحلة دراسية. ولكي يكون الإثراء فعالاً لا بد أن يتوافق مع ميول الطلبة واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة. (زحلوق، 2000).

حيث سماها كروكشانك الأنشطة الخصبة في الفصل العادي بأن يقدم مدرس الفصل منهجا مدرسيا خصبا ليملأ الفجوات الموجودة في النظام التربوي المعمول به تلك الفجوات التي لا مفر منها، عندما يتم تعليم عدد كبير من الأطفال ذي القدرات والمهارات والحاجات الخاصة بفصل واحد.. (كروكشانك،1971،24).

كما يشير Dennis بأن الاثراء يعني اضافة أو ادخال خبرات تعليمية اضافية للطلبة الموهوبين ضمن الصفوف العادية ليتلائم مع أعمارهم الزمنية.. (Dennis، 159:1976).

إن محتوى النشاطات والمشاريع المختلفة التي يمارسها الطلبة الموهوبين والمتفوقين في برامج الإثراء يجب أن يكون لها أهداف وتوجهات تظهر على شكل مخرجات تعليمية مفيدة وأن خيار الطالب للنشاط يجب أن لا يتعارض مع مبدأ الوصول إلى نواتج مقبولة لتلك النشاطات.

هذا ويعد برنامج الإثراء الأكثر قبولاً بين المجتمعات لقلة التكلفة ولسهولة التطبيق ولأنه يحسّن نوعية التعليم بشكل شامل (السرور، 2003: 83).

أنواع الإثراء

هناك نوعان رئيسيان من الإثراء هما:

1. **الإثراء العمودي**: ويسمى الإثراء إثراءا عمودياً إذا كانت الخبرات في مجال واحد من الموضوعات المدرسية.
2. **الإثراء الأفقي**: ويسمى الإثراء إثراءا أفقياً إذا كانت الخبرات في عددٍ من الموضوعات المدرسية.

طرائق تنفيذ برامج الإثراء

هناك طرائق عدة يمكن أن تنفذ من خلالها برامج الإثراء، وتستند في الأساس إلى فاعلية تلك الطرائق في تلبية الحاجات التربوية للطلبة الموهوبين والمتفوقين إذ ليس بالضرورة أن تكون طريقة ما المناسبة لبعض الطلبة بالضرورة مناسبة للبعض الآخر، إذ أن ذلك يعتمد على مدى الفائدة التي يحصل عليها الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومدى تحقق الأهداف التربوية لبرنامج الإثراء من جهة، وما يتوفر في المدرسة من ظروف مناسبة لتنفيذ برنامج تلك الطريقة. وفيما يلي أهم البدائل التربوية لبرامج الإثراء:

1. تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات إضافية غنية في الصف العادي بدون ترتيبات وإجراءات إدارية أخرى، وهذا يستوجب على المعلم أن يعرّض الطفل أو مجموعة الأطفال في الصف إلى خبرات جديدة لا يتضمنها المنهاج العادي.
2. تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات في الصف العادي ولكن على شكل مجموعات تشترك كل مجموعة منهم بتميز في مجال أو موضوع معين.
3. غرفة المصادر، وتتضمن تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات إثرائية في مجال أو أكثر ولكن ليس في الصف العادي وإنما في غرفة مصادر في المدرسة. إذ يقضي الطالب فيها جزء من الوقت في اليوم يتزود خلالها بخبرات تزيد عن تلك التي يتلقاها أقرانه في الصف العادي، ثم يعود إلى صفه لتلقي بقية المواد والموضوعات الدراسية.
4. الصف الخاص: وهو صف خاص بالموهوبين والمتفوقين في المدرسة العادية يداومون فيه كل اليوم الدراسي ويتزودون بمناهج مختلفة عما يدرسه زملائهم من الطلبة غير الموهوبين أو المتفوقين بحيث يعرضون إلى توسع في مجال مواهبهم أو تفوقهم. هذا ويفضل أن يتشابه الطلبة في هذا الصف وربما يكون في المدرسة أكثر من صف خاص يجمع فيه الطلبة الموهوبون والمتفوقون حسب مستويات أو مجالات تميزّهم.
5. البرامج المدرسية الإضافية: في هذا النوع من البرامج، يداوم الطلبة الموهوبون والمتفوقون في صفوفهم العادية خلال اليوم المدرسي مع أقرانهم من غير الموهوبين

والمتفوقين ثم يداومون مساءً أو بعد انتهاء البرنامج العادي لتلقي خدمات تعليمية إضافية في مجالات أو موضوعات مدرسية. ويمكن أن يكون هذا البديل متبايناً حسب حاجة الطلبة، فربما يكون على شكل يومي أو عدد من أيام الأسبوع فقط.

6. نوادي الهوايات: يمكن أن تنمّي مواهب وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين عن طريق تشكيل ما يسمى بنوادي الهوايات أو انخراط هؤلاء الطلبة بتلك النوادي إن وجدت سواء على صعيد المدرسة أو المجتمع المحلي بالتنسيق مع المدرسة. وفي النوادي تتاح للطالب الفرصة للممارسة هواياته وقدراته والتعبير عنها بحرية بعد توفير الخبرات اللازمة لتنمية هواياته وقدراته بعد اختيار النادي أو النوادي التي تتلاءم مع مجال تميزه.
7. المخيمات الصيفية: تستثمر العطلة الصيفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين بتزويدهم بخبرات جديدة لا تتوافر لهم خلال العام الدراسي، وذلك عن طريق تجميع هؤلاء الطلبة في مخيمات ذات طبيعة تربوية.
8. الالتحاق المتقدم: وفي هذا البديل يمكن أن يتم به تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بخبرات جديدة ومتقدمة بمستوى الخبرات التي يتلقاها طلبة الجامعة. ويمكن بناءً على ذلك أن يحصل الطالب على عدد من الساعات المعتمدة التي تدرّس في الجامعة. (القريوتي وآخرون، 1995: 433).
9. التدريس الخارجي: يمكن أن يوفر للطلبة الموهوبين والمتفوقين مدرسين ضيوفاً من خارج النظام المدرسي ممن لديهم معلومات وفيرة وخبرات غنية يقومون بإطلاع الطلبة عليها بحيث توفر لهم فرص التفاعل مع هؤلاء الخبراء.
10. الندوات: وهي إحدى أشكال برامج الإثراء التي يشترك فيها أكثر من مختص ويعطى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الفرصة الكافية لحضور تلك الندوات والتفاعل مع الخبراء. وهذا البديل يمكن أن يكون مناسباً للمدارس الصغيرة والريفية.
11. التدريس الفردي: في هذا البديل، يوفّر للطالب الموهوب أو المتفوق تعليماً فردياً يقوم به معلم أو مختص من المجتمع المحلي.

12. المدرسة الخاصة بالموهوبين والمتفوقين: ويتضمن هذا البديل، التعرّف والكشف عن الموهوبين والمتفوقين في المدارس المختلفة ونقلهم إلى مدرسة خاصة، تستند أساساً على تلبية احتياجات مثل هؤلاء الطلبة. وفي هذه المدرسة يكون جميع الطلبة ممن يرشحون على أنهم يمتلكون مواهب أو جوانب تفوق في مجال أو أكثر، ويقوم بتدرسيهم معلمون مختصون في تعليم الموهوبين والمتفوقين. (Renzulli & Olenchak, 1989).

بدائل الإثراء

أجمعت أدبيات التخصص على أن للإثراء بدائل كثيرة يمكن الاختيار منها بحسب ما تسمح به الإمكانات المتاحة، وقد يستخدم أكثر من خيار واحد في نفس الوقت. من أبرز هذه البدائل. (جروان 2002) (Davis & Rimm, 1998).

1. **الدراسات الحرة والمشاريع البحثية Independent Study & Research Projects**: يُستخدم هذا الخيار بشكل موسع ودائم في المرحلة الجامعية، وفي نظم المرحلة الثانوية التي تتبع نظام المقررات أو الساعات المعتمدة. وهو خيار جيد ومرن وشائع في معظم خيارات الإثراء الأخرى، حيث يسمح للطالب بتقصي مشكلة ما أو قضية ذات اهتمام شخصي وذات صلة بالموضوعات الدراسية للوصول إلى نتائج متعمقة تشبع حاجاته وتلبي ميوله. وهذا البديل له أشكال عدة، منها:

أ. مشاريع البحوث المكتبية.

ب. مشاريع البحوث العلمية.

ج. المشاريع الحرة الأخرى.

2. **غرف مصادر التعلم Learning Centers**: تُعد برامج غرف مصادر التعلم خياراً جيداً وسهل التطبيق لتزويد الطلبة الموهوبين بخبرات متعمقة في موضوعات ذات اهتمام شخصي لا يمكن توفيرها داخل الصف العادي نظراً لضيق الوقت أو انشغال المعلمين بتعليم العاديين من الطلبة. وهنا يقوم الطالب الموهوب بتقصي قضية ما أو تعلم مهارات معينة بمساعدة معلم غرفة مصادر التعلم. وقد تكون

مصادر التعلم متوفرة داخل الصف العادي يتجه إليها الموهوب حال تلقيه معلومة معينة من المعلم ليبحث عنها ويتقصاها. وقد تتبنى جهات تجارية فكرة تزويد بعض المدارس بغرف مصادر تعلم تحوي موسوعات ولغاز وتركيبات وأجهزة حاسبن وما إلى ذلك من المصادر المفيدة.

3. **الرحلات والزيارات الحقلية Field Trips**: قد يكون من المفيد جداً أن يرى الطلبة بأم أعينهم تجارب حقيقية تدار أمامهم أو أن يكونوا في أماكن طبيعية لمتابعة تطور نمو شيء (نبات أو حيوان)، لذا تكون الزيارات الحقلية الرحلات خيار جيد لمثل هذا النوع من التعلم، حيث أن الكائنات الحية تعيش في الطبيعة من حول الطلبة، واستكشاف هذا العالم الخفي يحفز الطلبة لتعلم خفاياه، والطبيعة مصدر ثري جداً بالمعلومات. فقد يلجأ المعلم لزيارة حقل استخراج النفط ومعمل تكرير ليقف الطلبة بأنفسهم على صناعة النفط، أو أن يخصص المعلم قطعة أرض لزراعة أنواع معينة من النباتات يقوم الطلبة بأنفسهم بمتابعة مراحل النمو.

إن في مثل هذه الرحلات والزيارات متعة كبيرة وكسراً للروتين الدراسي، بالإضافة إلى متعة التعلم الذاتي.

4. **برامج عطل نهاية الأسبوع Thursday Or Weekends Programs**: هذا الخيار فعال جداً في حالة عدم مقدرة الروتين المدرسي على استيعاب خيار إثرائي آخر أو لانشغال المعلمين أثناء اليوم الدراسي بمتابعة الطلبة العاديين والأمور الدراسية الأخرى، حيث يخطط المعلم لاستغلال عطل نهاية الأسبوع في لإثراء طلبته الموهوبين بخبرات إضافية في مهارات التفكير أو حل المشكلات أو التفكير الإبداعي، أو ممارسة نشاطات علمية (تجارب معملية أو حقلية) أو فنية أو رياضية تنمي مواهبهم وتشبع حاجاتهم غير الملبّاة في الصف العادي. وقد تجرى خلال هذه العطل المسابقات الثقافية أو العلمية أو الفنية التي يظهر الطلبة من خلالها قدراتهم وإنتاجهم العلمي والابتكاري. وهي فرصة لتجميع القدرات المتماثلة واحتكاك الموهوبين مع بعضهم البعض ومعاينة كل واحد منهم لقدرات أقرانه.

5. **البرامج الإثرائية الصيفية Summer Programs**: يعتبر هذا الخيار مناسباً جداً للطلبة المفعمين بالطاقة والحيوية والذين يأملون أن يجدوا خبرات إضافية لا توفرها لهم المدرسة خلال العام الدراسي، أو أن يوسعوا آفاقهم. قد تكون هذه البرامج تفرغية ينتقل إليها الطلبة ليقضوا فترة أربعة إلى ستة أسابيع للدراسة ومتابعة موضوعات معينة، كبرامج اللغة الإنجليزية في الدول الناطقة بها أو البرامج التفرغية التي تقدمها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في العطلة الصيفية في كل من جدة والظهران وأبها، أو أن تكون برامج غير تفرغيه يقضي الطالب بها عدة ساعات يوميا لممارسة نشاطات معينة، كبرامج المراكز الصيفية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم سنوياً، أو البرامج الإثرائية الصيفية التي تقدمها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في فترة الصيف.

6. **برامج مدعومة من الجامعات University Sponsored Programs**: تسعى بعض الجامعات لاستقطاب الكفاءات النادرة من طلبة المدارس الثانوية عن طريق تقديم برامج إثرائية صيفية تسمح لهم بتجربة الحياة الجامعة والتعرف على التخصصات المختلفة التي تقدمها الجامعة، واستكشاف الروتين الأكاديمي عن كثب، وما تقدمه كل من جامعة الملك فهد وجامعة الملك عبدالعزيز وكلية المعلمين بأبها من برامج سنوية بدعم وإشراف من قبل مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لهو أكبر دليل ومثل على أهمية هذا الخيار لطلبة الصف الثاني الثانوي.

7. **المخيمات الصيفية Summer Camps**: يسمح هذا الخيار للطلبة بممارسة نشاطات فنية أو لغوية أو علمية في الطبيعة الفسيحة وتحت إشراف مباشر من مؤسسات متخصصة لاكتساب مهارات لا تتوفر عادة في المدارس العادية. فالعيش في المحميات يعطي الطلبة فرصة لمتابعة الحياة البرية والتعرف على المخلوقات والنباتات التي يصعب مراقبتها داخل الصف العادي. كما أن البرامج البحرية لها متعة كبيرة في ممارسة رياضة السباحة والغوص بالإضافة إلى التعرف على المخلوقات المائية.

8. **برنامج التلمذة Mentorship**: يُعد هذه الخيار فرصة طيبة للطلبة المرحلة الثانوية الذين تكون ميولهم واضحة نحو مهنية معينة أو حقل معرفي معين حيث يتم تبنيهم من قبل خبير مختص في المجال المرغوب التعمق فيه ليتعلموا على يده وينهلوا من خبراته. بالطبع لهذا الخيار نظام ومواصفات محددة للتأكد من نوعية الخبرة ومدى الاستفادة. وهذا الخيار معمول به قديماً وخاصة لدى علماء المسلمين الذين كان لهم أتباع يلحقونهم ويعيشون معهم كل لحظة من حياتهم ليتعلموا منهم المعارف والفنون المختلفة.

9. **برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية Future Problem Solving**: يعيش الطلبة في مجتمعات مليئة بالتحدي والقضايا التي تبحث عن حلول، والموهوبون من الطلبة هم اقدر وأجدر بأن ينظروا في هذه التحديات والقضايا ليجدوا حلولاً سريعة وجذرية تخلص مجتمعاتهم من تلك المشكلات. وأسلوب حل المشكلات يجعل الطلبة أكثر وعياً ببيئتهم وما يحيط بهم من أمور تعيق تقدمهم وتطورهم، كما أنها تساعدهم على العمل في هيئة فريق واحد، مطورين لديهم مهارات البحث العلمي.

10. **المسابقات والأولمبياد Olymbics**: يشغل هذا الخيار حيزاً كبيراً في نشاطات الإثراء للطلبة حيث يعمل به دائماً لزرع التنافس والتحدي بين الطلبة، فتنظم المدارس أو المناطق التعليمية أو الوزارة أحياناً مسابقات ثقافية وعلمية وفنية للكشف عن قدرات الطلبة وتفسح المجال أمامهم لاستعراض ملكاتهم وإنتاجهم. وقد تقام مسابقات وطنية وأخرى عالمية بتنظيم من مؤسسات أو منظمات لإظهار قدرات الطلبة لحيز الوجود. (Davis & Rimm, 1998).

وينبغي التنبيه هنا أن هناك تهاوناً وخلطاً في استخدام عبارة برامج إثرائية لدى غالبية المعلمين حيث يعتقدون أن ما يقومون به من ممارسات لشغل أوقات فراغ الطلبة الموهوبين في صفوفهم بينما يتفرغون هم لتعليم باقي الطلبة هو إثراء لهم. إن إعطاء الطالب تمارين إضافية أو مضاعفة عدد الصفحات أو التمارين التي يجب عليه انجازها لا يُعد إثراءً، فالبرامج الإثرائية لها نظامها وخطوات إعداد وتقويم يجب أن تتبع بدقة، وتقدم للفئة التي تستفيد منه حق الاستفادة.

الخصائص الواجب توفرها في المنهاج الإثرائي

هناك عدد من الخصائص يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء منهاج إثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين أهمها:

1. يجب أن يكون المنهاج الإثرائي امتداداً للمنهاج العادي.
2. يجب أن يتضمّن المنهاج الإثرائي نشاطات للدراسة الحرة.
3. يجب أن يركّز المنهاج الإثرائي على عمليات التفكير العليا.
4. يجب أن يشارك المعلمون في تطويره.
5. يجب أن يحقق المنهاج الإثرائي تكاملاً بين الأهداف المعرفية والإنفعالية.
6. يجب أن يحدد المهارات والمعارف التي يجب أن يتعلمها الطلبة الموهوبون.
7. 7يجب أن يتصف المنهاج الإثرائي بالمرونة (القمش والمعايطة، 2011).

وقد بينت البحوث أن للإثراء تأثيراً واضحاً على تنمية قدرات الطلبة، وبالأخص:

1. القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة والمتباعدة.
2. القدرة على تقويم الحقائق والحجج تقويماً نقدياً.
3. القدرة على خلق آراء جديدة وابتكار طرق جديدة في التفكير.
4. القدرة على مواجهة المشاكل المعقدة بتفكير سليم وبرأي سديد.
5. القدرة على فهم مواقف جديدة في نوعها، وفهم زمن يختلف عن زمنهم، ومسايرة أناس يختلفون عن المحبطين بهم، أي أنهم يكونون قادرين على عدم التقيد بالظروف المحيطة بهم، وأن ينظروا إلى الأشياء من افق أعلى (Kirk& Gallagher 1997) (المعايطة والبواليز، 2003).

مستويات المنهاج الاثرائي واشكاله

نظراً للتباين الذي يبدو وكانه أمر لا مفر منه بين المنهاج المكتوب وممارسات التدريس الفعلية، فقد ميز عدد من الباحثين بين ثلاثة اشكال للمنهاج هي :

1. المنهاج المكشوف او المقصود وهو المنهاج الرسمي المكتوب الذي يفترض واضعوه ان المعلمين والطلبة سوف يتقيدون به.

2. المنهاج غير المكشوف او غير المقصود،وهو المنهاج الذي ينفذه المعلون فعلياً في الغرف الصفية.

المنهاج الذي وصل المعلم، وهو المنهاج الذي يمثل النواتج التعليمية (جروان،1999: 277).

مفهوم التمايز في المنهاج الاثرائي

يؤكد الخبراء على مفهوم التمايز في تناولهم لمنهاج تعليم الطلبة الموهوبين والمتفوقين مقارنة مع المناهج العامة، فالتمايز في حالة تقديم خدمات التسريع الاكاديمي يعني اتاحة الفرصة لبعض الطلبة لدراسة المناهج العامة المقررة لصفوف اعلى بغض النظر عن اعمارهم دون التقيد بأسس الترفيع والنجاح التي تتطلب التدرج في السلم التعليمي سنة بعد أخرى. اما اذا كانت تقديم برنامج أثرائي فأن التمايز يعني اعادة تصميم بيئة التعلم من حيث تطوير محتوى المنهاج واستراتيجيات التعليم والنشاطات المرافقة حتى تتلائم مع حاجات وقدرات الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

مستويات المنهاج المتمايز

1. **المستوى الاول او العام:** ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون ضمن المدرسة الخاصة او الصف المستقل عن المناهج التي يدرسها عامة الطلبة.
2. **المستوى الثاني أو الخاص:** ويقصد به تمايز المناهج التي يدرسها الطلبة الموهوبون والمتفوقون ضمن المدرسة الخاصة او الصف المستقل، بمعنى مراعاة الفروقات الفردية التي قد تكون هائلة بين افراد المجتمع الخاص.

تقييم البرنامج الاثرائي

يضم البرنامج الاثرائي الجيد للطلبة الموهوبين والمتفوقين مجموعة من المكونات الاساسية، وفيما يلي نعرض قائمة بأهم هذه المكونات مع مؤشرات التقييم المرتبطة بها، لتسهيل مهمة المخططين والقائمين على ادارة البرامج الاثرائية او انشائها من اجل توفير اقصى ما يمكن من عناصر النجاح اللازمة لها.

قائمة مؤشرات تقييم البرنامج الاثرائي

1. اهداف البرنامج.
2. اساليب اختيار الطلبة.
3. المناهج المدرسية.
4. المعلمون.
5. خدمات الارشاد والتوجيه.
6. مصادر التعليم.
7. الشؤون الادارية والمالية (جروان،2002 :208-211).

خامساً : برامج التسريع Acceleration Programs

إن عدم التسريع في العملية التعليمية يعد مأساة عالمية. بهذه الجملة افتتح بها (ستانلي) في الكلمة التي ألقاها في المؤتمر السادس للموهوبين والمتميزين الذي عقد في مدينة سان فرانسيسكو عام 1976 م ويوضح ستانلي مقولته بأن الطالب المتميز في الصف العادي يواجه الكثير من الاحباطات والملل، إضافة إلى أن البرامج الاثرائية الخاصة لا تلبي قدرات وحاجات الطلبة المتميزين، إذ أنها مصممة لتستفيد منها فئة قليلة من الطلبة.

وكما هو واضح فإن التسريع أسلوب عملي، وهو السماح للطلبة بالتحرك بالجدول الذي يريحهم، ويستطيعون أن يتفقوا فيه، وهذه الطريقة أفضل من أن يعودوا في الفصل العادي، كما أن التعلم فيه تنظيم وقت التعلم ليقابل قدرات الطالب الفردية، لأنه يقود إلى التفكير الإبداعي والعمل ضمن المستوى المتقدم، لأنه يمكن يلتحقون بمرحلة تعليمية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو اجتياز مرحلة في مدة زمنية أقل من الطلبة العاديين. (زحلوق،2000).

إذ نستطيع أن نقول إن التسريع مبني على الكفاءة وليس العمر وهذا هو المعيار لتحديد متى يمكن للفرد الوصول إلى منهاج معين.

مفهوم التسريع Acceleration

إن التسريع يعني: إتاحة الفرصة للطالب القادر على أتمام المناهج المدرسية المقررة في مدةٍ أقصر أو عمر أصغر من المعتاد بحيث يتضمن تزويد الطالب الموهوب أو المتفوق بخبرات تعليمية تعطى عادةً للأطفال الأكبر منه سناً (القمش والمعايطة، 2009).

أو هو انتقال الطالب من صف الى صف على دون الامتثال لنظام الالتحاق في الصف الذي يليه في الترتيب العادي، او الالتحاق بالمواد التي تدرس في الكليات، الالتحاق بمواد صيفية او مسائية، او الالتحاق بتدريبات او ورشات عمل خاصة او الالتحاق في الصف الاول او رياض الاطفال في سن مبكر، او الالتحاق بالجامعة في سن مبكر (السرور، 2003 :71).

هو منحى او اتجاه يسمح بناءً عليه للطلبة الموهوبين بالتقدم لمستويات متقدمة عن مستواهم العمري في واحدة او أكثر من الموضوعات الاكاديمية (Hallahan & Kauffman,2003,P 475).

وسماه كروكشانك القفز من فرقة إلى فرقة أعلى حيث تقدم فرصة أكبر لتحدي ذكاء الطفل وذلك بسبب الصعوبة المتزايدة في الدراسة المدرسية (كروكشانك،ترجمة يوسف ميخائيل ص69).

ومن الجدير ذكره أن برامج الإسراع هي من أقدم الممارسات التربوية مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين وقد سبقت برامج الإثراء بفترة ليست بسيطة (القمش والمعايطة، 2009).

آلية التسريع الأكاديمي المتبعة في وزارة التربية والتعليم الأردنية

اجتياز الطالب لمرحلة دراسية معينة في مدة زمنية اقل، ويمثل هذا برنامج ضغط الصفوف.

مفهوم برنامج التسريع الأكاديمي

يقصد بالتسريع الأكاديمي السماح للطالب المتفوق بالتقدم عبر درجات السلم التعليمي او التربوي بسرعة تتناسب مع قدراته العقلية وتفوقه الأكاديمي دون اعتبار

للمحددات العمرية وتمكنه من إتمام المناهج المدرسية المقررة في مدة زمنية اقصر وعمر اصغر من المعتاد. (دليل الطلبة المتميزين،مديرية التربية الخاصة، عمان).

مبررات التسريع

يشير التربويون أن هناك أسباباً منطقية ونفسية للتسريع.

1. تكمن الأسباب المنطقية في أن درجة التقدم في البرامج التعليمية يجب أن تكون حسب سرعة استجابة المتعلم لها وبذلك يكون سلبياً للفروقات الفردية في مجال القدرات والمعارف.
2. أما الأسباب النفسية فتعود إلى.

أ. أن عمليات التعليم هي مجموعة عمليات متطورة

ب. هناك فروقات فردية في التعليم بين الأفراد في أي عمر زمني.

ج. تشخيص الصعوبات التي يعاني منها المتعلم ومعالجتها (السرور، 2003 :73).

ويشارك الظاهر (2005) الباحثين الآخرين في أن من مبررات استخدام أسلوب التسريع في برامج الموهوبين ما يلي:

1. تجنب الهدر الكبير الذي يحدث عند بقاء الطالب الموهوب في الصف العادي حيث أن الفترة التي يقضيها هذا الطالب طويلة قد تصل إلى حوالي أكثر من 25 سنة قبل أن يصبح قادراً على العطاء الاحترافي ويؤثر في حياة مجتمعه.
2. المردود الاقتصادي العائد على المجتمع جراء تطبيق هذه الإستراتيجية وينهي بعض الموهوبين حياتهم الدراسية في سنوات اقل ويشاركون في الحركة الاقتصادية للبلد.
3. استغلال الموهوبين أنفسهم لميولهم مبكراً الأمر الذي يفسح المجال أما استقلاليتهم وتخرجهم المبكر، وتكوين أسر، وبالتالي ينعكس ذلك انفعاليا واجتماعياً واقتصادياً على الفرد والجماعة.
4. إن التخرج المبكر للطالب سينعكس إيجابا على تقديره لذاته وتحقيقه لطموحاته، وأن إنتاجه العلمي يكون أوفر في مقتبل العمر، فيستفيد ويفيد وهو لازال في ريعان الشباب.

5. مظاهر الحيوية والنشاط والتحفز الدائم التي تظهر على الموهوبين المسرعين نتيجة تملكهم لزمام القيادة التربوية لأنفسهم والتحرك في طلب العلم بالسرعة التي تريحهم وتبعدهم عن الملل والضجر والرتابة التي تعم الصفوف العادية.
6. للتسريع مردود ايجابي على مفهوم الذات للموهوب حيث إن قدرته على تحمل التحدي الذي يفرضه هذا الأسلوب تجعله يكتشف قدراته الحقيقة ويفهم ذاته بشكل أفضل لتمكنه مما يقوم به من أعمال بحسب رغبته.

العناصر الأساسية الواجب توفرها لتطبيق التسريع

كشفت الابحاث في مجال التسريع عن ثلاثة عناصر اساسية يجب توفرها وهي:

1. الفلسفة المرنة فيما يتعلق بعمر الطالب والبديل التربوي المناسب له.
2. تطبيق الاختبارات بهدف التأكد من وجود حاجة للتسريع.
3. الإلتزام القوي والتام من قبل المعلمين والادارة تجاه أنظمة التسريع.(Hallahan & Kauffman,2003: 478).

أشكال وبدائل تنفيذ برنامج التسريع

حسب (Davis, 1994) هنالك العديد من الأشكال والبدائل لتنفيذ برنامج التسريع أهمها:

1. **القبول المبكر في المدرسة:** ويعني السماح للطفل بدخول الصف الأول الابتدائي قبل أقرانه الأخرين متوسطي الذكاء، فعلى سبيل المثال إذا كان العمر القانوني لدخول الصف الأول هو (6) سنوات فإن يسمح للطالب الموهوب أو المتفوق الإلتحاق بالصف الأول في سن (5) سنوات مثلاً.
2. **تكثيف المنهاج:** ويعني اختصار المدة المقررة لتغطية المنهاج في الصف العادي بنسبة لا تقل عن (25٪) كأن تعطي مناهج موضوع مقرر في الست سنوات الأولى من المرحلة الأساسية في أربع سنوات إذا توافر عدد كافٍ من الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدرسة.
3. **تخطّي الصفوف (الترفيع الاستثنائي):** ويتم فيه ترفيع الطفل الموهوب أو المتفوّق إلى صف أو صفوف أعلى من الصف الذي يفترض أن ينتقل إليه. فإذا أنهى

الطفل الثاني الابتدائي مثلاً، فإنه وبناءً على تميّزه وتفوّقه الواضح مقارنة بأقرانه متوسطي الذكاء يمكن أن يرّفع إلى الصف الرابع مثلاً أو الخامس وهكذا.

4. **القبول المبكّر في الجامعة:** ويتم فيه إلتحاق الطالب الموهوب أو المتفوق في الجامعة في عمرمبكر بدون الحاجة إلى إنهاء السنوات المدرسية المقررة العادية، إذ يمكن أن يلتحق الطالب بالجامعة قبل إنهائه الثانوية أو عند بدايتها أو حتى قبلها وذلك اعتماداً على قدرات الطالب. من هنا فإن مراجعة شروط قبول الطلبة في الجامعات يعتبر شرطاً أساسياً لتنفيذ هذا الشكل من التسريع.
5. **تسريع القبول المزدوج:** وهو قبول الطالب جزئياً في الجامعة أثناء إلتحاقه بالمدرسة الثانوية لدراسة مقررات جامعية تحسب له عند دخول الجامعة بصورة نظاميه أو قبول الطالب في المرحلة الثانوية ليوم أو يومين في الأسبوع بينما يقضي باقي الأيام في المدرسة.
6. **تسريع المحتوى:** وهو نوع محدد من التسريع يتم فيه توفير الفرصة للطالب الموهوب أو المتفوق أن يستمر في التزوّد بخبرات من نوع معين يتعلق بمجال موهبته أو تفوقه والتي تتضمنها الصفوف الأعلى من صفه

وبشكل عام فإن أبرز أشكال التسريع المتعارف عليها هي ما يلي:

أولاً: القبول المبكر في رياض الأطفال او الصف الأول الابتدائي

وفي هذا الشكل من التسريع يسمح لطفل بدخول رياض الاطفال او الصف الاول الابتدائي قبل الوقت المحدد، وتأكد الابحاث ان الاطفال المتميزين الذين يقبلون مبكراً ينجزون اعمالهم المدرسية ووظائفهم البيتية بإتقان، كما انهم يتكيفون بشكل جيد ومماثل لمن هم في مستواهم الصفي.

وقد وضعت (RIMM,1985) شروطا للقبول المبكر في رياض الأطفال ومنها:

1. من يحصل على درجه عالية من الذكاء.
2. تآزر بصري حركي جيد. ولا داعي للتشديد إذا كان الطفل يستخدم السكين بشكل جيد ويكتب ويرسم.
3. النضج الاجتماعي والانفعالي. التكيف الاجتماعي المدرسي.

4. استعداد جيد للقراءة.
5. صحة جيدة لان الطالب الذي بصحة جيدة من المحتمل انجاز الإعمال المدرسية بشكل جيد.
6. الجنس: فعلى الرغم من أن كل طالب يجب أن يعامل بشكل فردي. إلا أن البنات أكثر نضجا من الذكور ويعد النضج الجسمي مهما في هذا المجال.

ثانياً: قفز الصفوف

وتعد هذه الطريقة من اقدم طرق التسريع، ولا يتطلب هذا الشكل من التسريع اية مواد خاصة او تسهيلات تربوية، كمعلم خاص او حتى برنامج خاص، ويساعد هذا النوع من التسريع الطالب على دخول الجامعة في سن مبكر، وبذلك يلتحقون الطلبة في الجامعة في سن 15 او 16 سنة.

وتكمن المشكلة في قفز الصفوف

1. بفقدان الطالب لمهارات اساسية كالقراءة والحساب، وقد تؤدي هذه الحالة الى ان الطالب قد لا يستمر في الحصول على درجات مرتفعة، ينظر لنفسه انه اقل قدرة من زملائه، ويفقد المتعة والدافعية للتعلم.
2. صعوبة التكيف الاجتماعي مع الاقران، فهناك عدد من المربين والمعلمين لا يؤيدون التسريع بقفز الصفوف، ويعزون ذلك الى المشاكل التي يتعرض لها الطلبة في التكيف الاجتماعي، ولكن نتائج بعض الدراسات تشير الى ان الطلبة المسرعين لا يعانون من مشاكل في التكيف وان الذين يعانون منها تكون لديهم مشاكل في التكيف في الاصل قبل التسريع.

وتبقى المشكلة قائمة في برنامج قفز الصف لإجماع غالبية التربويين على انه اسوأ اشكال التسريع. (السرور، 2003: 77).

كما اشار كل من Hallahan & Kauffman في هذا الصدد ان الاطفال المسرعين سوف يعانون من مشاكل مع الاطفال الاكبر منهم في العمر من الناحية الاجتماعية والنفسية، وقد يعاملون باحتقار من زملائهم السابقين. (Hallahan & Kauffman,2003, 479).

كما انتقد كروكشانك: قفز الطالب لفرقة أعلى كأنه يدرس هيكلا عظميا خاليا من الأعضاء والأجهزة الحية... (كروكشانك،:70).

أساليب الحد من مشكلات قفز الصفوف

وللحد من المشكلات المتصلة بقفز الصفوف، لابد من اتباع الاقتراحات التالية :

1. الذكاء المرتفع لدى الطالب.
2. عدم قفز الطالب أكثر من صف واحد.
3. تشخيص الفجوات التعليمية لمساعدة الطالب على تعلم أية مهارات أساسية مفقودة.
4. حل المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالقفز من قبل المعلمين والمرشدين والأقران.
5. الأخذ بعين كلا من القدرات العقلية للطالب والتكيف الاجتماعي له في الصف الحالي.
6. اتخاذ قرار قفز الصفوف بشكل فردي أي لكل طالب على حدة مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي :
   أ. النضج الجسمي للطالب.
   ب. الاتزان الانفعالي.
   ج. الدافعية.
   د. القدرة على العمل والتحدي (الداهري، 2005 : 54).

ثالثاً: القبول المبكر في المدرسة الإعدادية أو الثانوية

هذا النوع من التسريع لا يختلف كثيراً عن النوع السابق فالاختلاف الوحيد بين الاسلوبين هو العمر الذي يتم به التسريع فالطالب الذي يسرع في الصفوف الابتدائية يستطيع التسريع في الصفوف الإعدادية أو الثانوية.

رابعاً: تسريع وقفز المواد بالتسريع الجزئي

ويضم هذا النوع من التسريع قفز وتسريع المواد بالالتحاق بصفوف أعلى، أو دراسة مواد مع صفوف أعلى، وتناسب المواد التي تكون على شكل سلسلة مثل الرياضيات واللغات بشكل خاص.

فوائد التسريع

1. زيادة المتعة للتعلم والحياة، وتخفيض الملل من المدرسة.
2. تعزيز وتطوير الشعور بقيمة الشخص وإنجازه.
3. الحد من شعور المتميزين بالتعالي وأنهم النخبة.
4. الحصول على تعلم أفضل من التعلم العادي.
5. تحسين فرصة قبولهم في جامعات عريقة لمؤهلاتهم الجيدة.
6. يتخرجون من الجامعة مبكراً.
7. يوفر الكثير من الأموال على الآباء.

وهناك دور للمدرسة في تقديم الخدمات والإرشادات اللازمة للطالب المسرع تتمثل بما يلي :

1. تقديم تهيئة نفسية للطالب.
2. معاملة الطالب بشكل طبيعي.
3. تقديم التسهيلات الأكاديمية للطلبة المسرعين.
4. إشراك الطالب في الأنشطة اللامنهجية كأي طالب آخر.
5. تقديم التسهيلات الممكنة من أمين المكتبة وقيم المختبر، واستغلاله لكافة مرافق المدرسة حسب الحاجة.
6. توعية المعلمين بخصائص الطالب الموهوب وحاجاته وقدراته وطرق استثارة هذه القدرات وتنميتها.

دور الأسرة في برنامج التسريع الأكاديمي

1. الاتصال المستمر والتنسيق الكامل مع المدرسة في مختلف الأمور المتعلقة بالطالب
2. تقديم تسهيلات مناسبة للطالب مثل تكييف الأسرة بشكل مناسب ليستعد للبرنامج الدراسي المكثف.
3. أن تكون توقعات الأسرة ضمن المستوى الطبيعي والواقعي للطالب.

4. الوعي والتنبه للمشكلات التي يعاني منها الطالب.

وأخيراً من المهم ان تعي المدرسة والأسرة والعاملون فيها الدور الحقيقي الذي يترتب عليهم تجاه الطالب المقرر تسريعه بما يضمن مصلحته ومصلحة العملية التعلمية والتعليمية في المدرسة وانجاح البرنامج الذي يهدف الى خدمة الوطن وابنائه والرقي بالمجتمع والنهوض به ليلحق ركب التقدم العالمي. (دليل الطلبة المتميزين، مديرية التربية الخاصة، عمان).

سادساً:أساليب تجميع الموهوبين Grouping

التجميع نظام متبع في برامج الموهوبين يُسمح فيه بتعليم الموهوبين ذوي الاستعدادات المتكافئة والميول المتقاربة، والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم، والنمو لمواهبهم. وتنبني هذه الإستراتيجية على أساس أن وجود الطالب الموهوب في بيئة تعليمية مع نظراء له أو أنداد يماثلونه في الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، بغض النظر عن عامل العمر الزمني، يولد لديهم مزيداً من الاستثارة والدافعية والتنافس.

وقد أكد كيرك وزملاؤه أن الهدف من تجميع الموهوبين وتعليمهم معاً هو تهيئة الفرص لكي يتفاعلوا ويستثاروا عن طريق نظرائهم عقلياً، والتقليل من مدى التباين في القدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة، بحيث يسهل تزويدهم بالمواد والخبرات التعليمية المناسبة عن طريق معلمين لديهم الخبرة والمهارة اللازمتين للعمل مع هؤلاء الطلبة، وفي مجال المحتوى الذي يتم تقديمه لهم (Kirk, et al., 1997).

هذا، ولقد دار كثير من الجدل حول أفضل هذه النظم تربوياً وعلمياً وفلسفياً. هل هو نظام المدارس الخاصة ؟ أم نظام الصفوف الخاصة ؟ أم تجميع الطلبة في جماعات خاصة؟ أم جماعات الميول والنوادي؟ أم غير ذلك؟ والسبب في ظهور مثل هذا الجدل هو أن لكل خيار من خيارات التجميع محاسنه ومساوءه، وأن لكل منها أنصاره ومؤيديه ومعارضيه؛ غير أن الخيارات كافة تبقى مفتوحة أمام المطبقين بحسب

الإمكانيات المتوفرة ومدى الحرص عند التخطيط والتنفيذ لبرامج رعاية الموهوبين (المعايطة والبواليز، 2003).

كما أن الجدل لحق مبررات استخدام مثل هذه الأساليب في رعاية الموهوبين. فمؤيدو استخدام التجميع لهم مبررات عدة منها:

1. أن التجميع يتيح للموهوبين الفرص لتكريس كل طاقاتهم للدراسة والبحث والتحصيل بتركيز اكبر وفقاً لبرنامج تعليمي يتوافق مع استعداداتهم الخاصة.
2. أن التجميع يولد لديهم المزيد من الاستثارة والتنافس والنشاط المستمر في جو تسوده الندية والتكافؤ.
3. أن التجميع يتيح لهم تكوين مفاهيم واقعية عن ذواتهم من خلال احتكاكهم وتفاعلهم من أنداد يماثلونهم من حيث الطموح والدافعية وسرعة التعلم.

أما معارضو هذا الاتجاه فيتعللون بأن عزل الموهوبين يؤدي إلى حرمانهم من فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين، ويعزز شعورهم بالتعالي والغرور، وقد يخلق ذلك لدى الطلبة العاديين الشعور بالدونية والغيرة والتبرم وعدم تكافؤ الفرص، علاوة على حرمان العاديين من فرص التنافس مع أقرانهم الموهوبين.

بدائل التجميع

1. المدارس الجاذبة Magnet Schools

هذا النوع من المدارس ليس مخصصا فقط للموهوبين بل أيضاً للطلبة العاديين الواعدين في مجال معين من المجالات المهنية، حيث تعرض هذه المدارس فرص تدريب مهني في الفنون، الرياضيات، العلوم، إدارة الأعمال، التجارة والاقتصاد، الحاسوب،.... . وقد تحدد المدرسة هذه كمدرسة "نموذجية" يتسابق إلى التسجيل فيها الطلبة من كافة أنحاء المدينة نظراً لما تحويه من إمكانات لا تتوفر عادة في المدارس العادية، وكذلك نوعية التدريب المهاري الذي تقدمه لطلبتها دون غيرها من المدارس. ومما يميز هذه المدارس أنها تسعى إلى إكساب الطلبة بعض الخبرات العملية أثناء سنوات الدراسة بها عن طريق خلق فرص تدريب ميدانية لهم في مجالات العمل المتوفرة في المدينة لاكتساب الخبرة من ناحية وتوفير مصدر مادي لهم من ناحية أخرى.

مثل هذا الخيار مناسب جداً للطلبة ذوي الميول المهنية الواضحة لكونه يسعى إلى تلبية الحاجات الخاصة بهم.

2. المدارس الخاصة للموهوبين Special Schools for the Gifted

يقصد بالمدارس الخاصة للموهوبين تلك المدارس التي تقبل الموهوبين دون غيرهم من الطلبة، وذلك على أساس أدائهم التحصيلي وتميزهم في مجال أو أكثر من المجالات المعرفية، كالرياضيات والعلوم مثلاً. وتعتبر هذه المدارس خيار مناسب جداً للمناطق التعليمية ذات الكثافة الطلابية العالية، حيث تخصص إحدى المدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية بأكملها للطلبة الموهوبين، يقدم فيها المنهاج العادي المقرر من قبل المنطقة التعليمية بالإضافة إلى خبرات الإثراء والتسريع في المجالات المعرفية والفنية والعلمية، ومواطن تطوير الشخصية. وتتميز المدارس الخاصة بالموهوبين بما يلي:

أ. توفر المدارس الخاصة بالموهوبين مناخاً إيجابياً داعماً للتميز والإبداع، وذلك لأن التوجه العام لإدارتها ومعلميها وطلبتها وأولياء الأمور محكوم دائماً بمعايير التميز والتطوير في جميع جوانب العملية التربوية.

ب. تقليل فرص شعور الطلبة الموهوبين بأنهم أشبه بالغرباء أو المنبوذين من قبل زملائهم العاديين، ذلك أن مدارس الموهوبين تقبل طلبة بنفس القدرات والميول والاتجاهات، لذا يكون التجانس قريب جداً.

ج. تصميم المناهج في هذه المدارس يستجيب لحاجات الموهوبين ويتحدى قدراتهم حتى لا تتكرر مآسي الضجر والملل التي يمر بها الموهوبون في المدارس العادية.

د. كفاءة الهيئتين الإدارية والتعليمية عالية جداً وعلى علم ودراية بسبل التعامل السليم مع الموهوبين، ولهم اتجاهات إيجابية نحو تعليمهم، مما يقلل فرص عدم التوافق أو مصادر الضغوط على الموهوبين التي يشعرون عادة في المدارس العادية.

أما سلبيات هذا الاتجاه في الرعاية فتشمل:

أ. هناك احتمالية أن يعيش الطلبة في ظل هذا النظام في عالم غير واقعي ويتصوروا أنهم عندما يخرجون للمجتمع سيجدون نفس الاهتمام والتقدير والرعاية والتجاوب، فيصدموا بواقع غير واقعهم.

ب. تعريض الموهوبين لضغوط شديدة ترافق عملية التنافس بسبب ارتفاع وتيرة التحديات الأكاديمية والانفعالية.

ج. ارتفاع الكلفة المادية لدراسة الطالب مقارنة بنظيره في المدرسة العادية.

د. حرمان الموهوبين من تطوير قاعدة معرفية عامة إذا كانت تركز المدرسة على تطوير قدرة معينة أو مجال تخصصي معين. (جروان، 2002، الشربيني وصادق، 2002).

3. المدارس الأهلية Private Schools

تتميز بعض المدارس الأهلية بمرونة كبيرة في النظم الإدارية والفنية تسمح بعملية التسريع للطالب الواعد، كما أن هذه المدارس يكون بها إمكانات في المختبرات والمعامل والمكتبات لا تتوافر عادة في المدارس العادية، علاوة على قلة عدد الطلبة في الصف الواحد. كل ذلك يجعلها خياراً مناسباً لاستقطاب الموهوبين من كافة طبقات المجتمع.

4. مدرسة ضمن مدرسة School-Within-School

هذا الخيار شبيه بالفصول الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، حيث تستضيف المدرسة العادية مدرسة الموهوبين الخاصة بكامل هيئتها الإدارية والفنية لتستفيد من الإمكانيات المتاحة في المبنى. وهنا يقوم أساتذة متخصصون بتعليم الموهوبين المواد الأكاديمية؛ بينما يندمج الموهوبون مع أقرانهم العاديين في النشاطات اللامنهجية واللاصفية.

5. الصفوف الخاصة Special Classes

لهذا النوع من التنظيم عدة أشكال بحسب الحاجة. فقد يحدد فصل من فصول الصف الدراسي لكافة الطلبة الموهوبين في ذلك المستوى أو العمر الزمني، بحيث يدرسوا أساسيات ذلك الصف بالإضافة إلى إثرائهم وتنمية بعض المهارات لديهم، كمهارات التفكير الابتكاري، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير الناقد. وفي المرحلة الثانوية يمكن تخصيص فصل خاص لدراسة بعض المقررات الجامعية

المتخصصة. كما أن هناك فصول تخصص للدراسة الحرة والمقررات الاختيارية يُجمع فيها الموهوبون في هيئة حلقة بحث للمناقشة والتشاور وعرض الآراء.

6. الجموعات غير المتجانسة الدائمة Full-Time Heterogeneous Groups

تضم هذه المجموعات ما يلي:

أ. فصول الأعمار المتعددة Multi-age Classrooms.

ب. المجموعات العنقودية Cluster Groups.

ج. الدمج Mainstreaming.

في النوع الأول تقوم المدرسة بدمج مجموعة من صف معين مع مجموعة أخرى من صف آخر، مثلاً : مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الرابع الابتدائي مع مجموعة من الطلبة الموهوبين بالصف الخامس، بحث يتفاعل الأصغر سناً مع الأكبر سناً ويستفيدون من خبراتهم عندما يدرسون سوياً بعض الخبرات الأكاديمية ذات الاهتمام المشترك أو المهارات المطلوب، كمهارات التفكير المختلفة.

أما النوع الثاني فله أيضاً أشكال مختلفة تضم:

أ. وضع مجموعة من الطلبة الموهوبين في صف خاص.

ب. وضع مجموعة من الموهوبين في صف الإسراع أو صفوف الشرف.

ج. وضع مجموعة من الموهوبين (5-10) طلبة في صف للعاديين.

أما النوع الأخير فهو معمول به بشكل طبيعي حيث يتم إبقاء الموهوبين في الصفوف العادية مع أقرانهم العاديين، ويتم إثرائهم بخبرات مناسبة لقدراتهم وتلبي حاجاتهم الخاصة، أو أنهم يسرعوا في موضوعات معينة يدرسوها مع أقرانهم العاديين في صفوف أعلى.

7. الجموعات المؤقتة Part-Time And Temporary Grouping

يضم هذا التنظيم ما يلي:

أ. برامج السحب Pullout Programs.

ب. برامج غرف مصادر التعلم Resource Programs & Resource Rooms.

ج. الفصول المؤقتة Part-Time Special Classes.

د. مجموعات الميول الخاصة (الجمعيات) والنـوادي Special Interests Groups & Clubs.

بالنسبة للخيار الأول فإنه شائع الاستخدام ومعمول به حتى مع غير الموهوبين، حيث يتم سحب الموهوب من الصف العادي لبعض الوقت للدراسة في صـف أعلـى من الذي مسجل به كنوع من الإسراع، أو ليعطـى جرعـات إثرائيـة في غرفـة مـصادر التعلم أو المعامل والمختبرات والورش.

أما النوع الثاني، غرف مصادر التعلم فهي موجودة في معظـم المـدارس لتخـدم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، والطلبة العاديين بـشكل عـام. وهـي تستخدم للموهوبين لمتابعة تقصي قضية معينة أو مـشروع تحـت إشـراف معلـم غرفـة مصادر التعلم أو معلم الموهوبين بطلب من معلم الصف الذي غالباً ما يكون مشغولاً في تدريس ومتابعة الطلبة العاديين. وهي تستخدم في برامج السحب لبعض الوقت.

وبالنسبة للنوع الثالث، الفصول الخاصة لـبعض الوقـت، فهـي خيـار لتجميـع الموهوبين ذوي الميـول والقـدرات المتـشابهة في فـصل خـاص لـبعض الوقـت خـلال الأسبوع لدراسة موضوعات متقدمة أو لاكتساب مهـارات لا تقـدم عـادة في الـصف العادي.

أما النوع الأخير وهو مجموعات الميول والنوادي، فهو خيار سهل ومعمـول بـه في المدارس حيث تنظم الجمعيات الأسبوعية في ميول معينة كجمعية اللغة الانجليزيـة، جمعية الرياضيات،... إلخ، لممارسة نشاطات إثرائية. وقـد تتطـور هـذه الجمعيـات إلى نوادي أدبية أو لغوية أو فنية أو علميـة تقـام فيهـا المـسابقات وتطـور فيهـا المهـارات الشخصية للطلبة (Davis & Rimm, 1998).

سابعاً: اختلاف برامج الموهوبين عن غيرهم

هناك فرق واضح وشاسع بين مناهج الطلبة العاديين والطلبـة الموهـوبين وهـذا الجدول يبين هذا الاختلاف الواضح:

مجالات المقارنة	مناهج الطلبة الموهوبين	المناهج العادية
مراعاة الفروقات الفردية	تزود الطلبة الموهوبين بموضوعات تعليمية تتناسب مع قدراتهم.	تحدد موضوعات عامة لجميع الطلبة في الصف.
مراعاة نمط التعلم	استخدام اساليب تدريس مختلفة واختيار الطالب للطريقة التي يستطيع الاستيعاب من خلالها بشكل افضل.	استخدام اسلوب موحد في نمط التعليم.
مراعاة ميول الطلبة	تفسح هذه المناهج المجال للطلبة باختيار المواد التي يحبونها لدراستها كمواد اختيارية.	لا يكون للطالب الحق في اختيار المادة التي يحبها ويرغب بدراستها.
طبيعة المواد الدراسية	يدرس الطلبة منهاج وزارة التربية والتعليم بالاضافة الى مواد دراسية خاصة بهم.	يدرس الطلبة منهاج وزارة التربية والتعليم فقط.
مساعدة الطالب على الابداع	تساعد هذه المناهج الطلاب على الابداع فتسمح لهم بالتفكير بأي مشروع وممارسة الابداع والخيال في الانتاج الخاص.	لا يوجد مجال للإبداع في المنهاج المدرسي.

(سعادة وابراهيم،2004 :265)

ثامناً : نماذج من برامج الطلبة الموهوبين والمتميزين في الأردن

- **مدارس المنهل العالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين**

أسست مؤسسة المنهل التربوية عام 1978 وهدفت الى فتح مدارس للقطاع الخاص وتقديم خدمات مميزة ومتطورة، وقد اقامت مدرسة المنهل العالمية بمدينة عمان، حيث شملت على مختلف المراحل الدراسية، ما قبل الجامعة مبتدئه بالروضة، وقد بلغ عدد طلبتها من الجنسين 1700 طالب وطالبة، وقد استطاعت المدرسة ان تكون احدى المدارس العشر الاوائل في نسبة النجاح وفي متوسط المعدلات بين المدارس الحكومية والخاصة في العام الدراسي 96/ 1997 وفق اعلام وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الأهداف الاولية للمدرسة

افتتحت المدرسة عام 1989م قسماً خاصاً بتطوير الارشاد والتربية الخاصة، وذلك لتقديم خدمات الارشاد والصحة النفسية للطلبة بهدف تحسين اداء الطالب الاكاديمي والمهني بالاضافة الى الخدمات الاجتماعية والنفسية وصعوبات التكيف

الناتجة عن المشكلات المتعددة. ومن اجل اختيار الطلبة لمهنة المستقبل يقوم قسم الارشاد المهني باستضافة الاختصاصيين في مختلف المجالات لعرض مهنهم. كما يقوم القسم بإطلاع الطلبة على المؤسسات الاجتماعية والصناعية والرسمية عن طريق الزيارات. هذا الى جانب الكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

الكشف عن الموهوبين والمتميزين في المدرسة

قامت المدرسة ومنذ تأسيسها باستخدام مجموعة من المعايير للكشف عن الموهوبين والمتميزين وقد اشتملت على المعايير التالية :

1. التحصيل المدرسي (School Achievement).
2. اختبار تورنس للتفكير الابداعي (Torrance Test of Creative Thinking).
3. كتابة مقالة (Writing an article).
4. ترشيحات المعلمين (Teachers Nominations).
5. المقابلة مع متخصص (An Interview).

المناهج الخاصة في المدرسة

1. برامج كورت للتدريب على مهارات التفكير.
2. برامج اثرائية متخصصة.
3. قضايا ومشكلات حياتية (الهويدي و جمل،2003 :287- 289).

- **مدرسة اليوبيل ومركز التميز التربوي**

وهي مدرسة ثانوية مختلطة داخلية مستقلة، وقد تم افتتاحها عام 1993. وتقدم المدرسة برنامجاً تربوياً متميزاً في مجالات الحاسوب والقيادة ومهارات الاتصال والتفكير واللغات والعلوم وخدمة المجتمع، واستناداً الى فلسفة المدرسة ورسالتها فقد تعدت المدرسة الدور الاساسي لتقوم بادوار قيادية وتطويرية للعملية التربوية على المستوى الوطني، ويبلغ عدد طلبة المدرسة حوالي ثلاثمائة طالب وطالبة تم اختيارهم من جميع مناطق المملكة بناء على الاداء وعلى اختبارات المدرسة (جروان،2002 :343).

فلسفة المدرسة

تؤمن المدرسة بأن فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين تمثل ثروة وطنية حيوية بالنسبة لمستقبل وأمن ورفاه المجتمع الاردني بصورة خاصة، وإذا لم يتم الكشف عن القدرات

الخاصة لهؤلاء الطلبة ورعايتهم وتطويرها خلال سنوات الدراسة الاساسية والثانوية فإن المجتمع سيفقد اساساً لتقدمه وازدهاره.

أهداف المدرسة

1. تقديم برنامج تربوي متوازن يركز على قاعدة علمية متينة ويوفر فرصاً لتطوير مهارات التفكير العليا وحل المشكلات واتخاذ القرار.
2. تزويد الطلبة بخبرات تعليم خارج الاطار الصفي من خلال حلقات البحث والمحاضرات والدراسات والبحوث الميدانية.
3. مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة الى توظيفها عملياً.
4. تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والاحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.
5. تطوير مهارات عليا من مهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة.

نظام القبول في المدرسة

يتم ترشيح الطلبة للالتحاق بمدرسة اليوبيل عن طريق مدارسهم أو اولياء أمورهم أو الطلبة انفسهم، ويطلب من كل مدرس تشكيل لجنة تتألف من مدير المدرسة والمرشد التربوي ومعلمي الصف المقصود حيث تقوم هذه اللجنة بترشيح الطلبة وإعداد البيانات المطلوبة وتدقيقها على ضوء السجلات المدرسية الرسمية.

اختيار الطلبة

تقسم عملية اختيار الطلبة الى:

1. **المرحلة التمهيدية (التوعية):** وتتم هذه التوعية بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم لتوعيه المعلمين بأسس الترشيح.
2. **مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات:** ويتم تقديم الطلبات بشرط ان يكون الطالب ملتحقا بالصف الثامن، وان يكون من اعلى 5٪ من مجموع صفة حسب التحصيل الاكاديمي.
3. **مرحلة الاختبارات:** وتقسم الاختبارات الى ثلاثة أجزاء تقيس الاستعداد الأكاديمي في مجالات التفكير اللفظي والرياضي والمنطقي.

4. **مرحلة معالجة البيانات المحوسبة والاختيار الاولي:** يتم ادخال علامات الطلبة وترتيبها بعد معالجتها احصائياً بشكل تنازلي ليتم اختيار الطلبة الذين تزيد نسبة الذكاء لديهم عن 130 درجة.
5. **المقابلة:** تقوم لجنة من الاختصاصيين بالمقابلة مع الطالب لمعرفة رغبته في الدخول الى المدرسة بعد تعريفه على نوع البرامج المقدمة.
6. **استخراج قوائم الطلبة المقبولين:** تقوم المدرسة باختيار عدد الطلبة المطلوب بالتساوي بين الذكور والاناث حسب تسلسل العلامات المعيارية الكلية للطلبة.
7. **مرحلة تقديم الاعتراضات:** وهي مدة اسبوعين تعطى بعد اعلان النتائج لتقديم الاعتراضات على قرار لجنة القبول(جروان، 2002 :352- 354).

- **مركز السلط الريادي**

أنشئ هذا المركز للطلبة المتفوقين عام 1982 في مدينة السلط بالتعاون مع مؤسسة إعمار السلط والجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم، ويقدم المركز خدمات للطلبة على مدى ثلاثة ايام بالاسبوع بمعدل 9 ساعات وتهدف لابراز مواهب الطلبة ورعايتها وتهيئة الفرص المناسبة لتطويرها في مجالات العلوم والفنون والآداب.

أهداف المركز

1. الكشف عن مواهب الطلبة وتقديم النشاطات والبرامج لتنميتها.
2. تعميق وعي الطلبة بالمعارف الاساسية في اللغات والعلوم.
3. نقل الخبرات المتراكمة في المراكز الريادية وتعميمها لفائدة النظام التربوي في المدارس العادية عن طريق الطلبة والمعلمين.

- **مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز**

وهي مدارس حكومية مختلطة خاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين على مستوى المحافظات، وتهدف لرعاية المواهب المختلفة للطلبة في المجالات الفنية والادبية والعلمية. ويقبل الطلبة في هذه المدارس من مستوى الصف الاول المتوسط بناءً على أدائهم على مجموعة محكات في المجالات المذكورة التي تشمل القدرات الاكاديمية

والعقلية. وقد افتتحت اول مدرسة في مدينة الزرقاء بالقرب من العاصمة في مطلع العام الدراسي 2001/ 2002.

أهداف هذه المدارس

1. مساعدة الطلة الموهوبين والمتفوقين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم وشخصياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.
2. تطوير الجانب الابداعي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة ليكونوا مبتكرين وقياديين في مجتمعهم.
3. المساهمة في تطوير برامج التعليم العام عن طريق التفاعل بين هذه المدارس وغيرها من المدارس العادية.

أسس أختيار الطلبة

1. ان يكون المعدل العام للتحصيل المدرسي في الصف السادس 95٪ فأكثر.
2. الحصول على درجة 135 فأكثر في اختيارات الذكاء.
3. اجتياز المقابلة الشخصية.
4. اعتماد المواهب الفنية والادبية والرياضية لأغراض الترجيح عندما يتساوى طالبان في مجموع العلامات (جروان، 2002: 348).

غرف الطلبة الموهوبين والمتفوقين في المدارس الحكومية الأردنية

تُعد تجربة غرف مصادر الطلبة الموهوبين والمتميزين من الأفكار التطويرية التي تنسجم مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي التي تؤكد على نوعية التعلم والتعليم للطالب الموهوب والمتميز في المدرسة العادية، من خلال تلبية حاجاته التعليمية المختلفة وتوظيف الموهبة والإبداع لديه، وقد بدئ بتنفيذ هذا المشروع مع بداية العام الدراسي 2002/ 2003 بسبعة غرف مصادر، وتسعى الوزارة ضمن خطتها التطويرية الى استحداث مثل هذه الغرف في كافة مدارس وزارة التربية والتعليم.

مفهوم غرفة مصادر الطلبة الموهوبين والمتفوقين

غرفة في المدرسة تستخدم لتنفيذ فاعليات وانشطة اثرائية للطلبة الموهوبين والمتميزين وفق خطة تربوية اثرائية فردية لكل طالب يستخدم هذه الغرفة تحدد الخطة حسب مجالات التميز عند الطالب واهتماماته ويشكل مشرف غرفة المصادر وادارة

المدرسة ومعلمو المباحث المعنيين والمرشد التربوي وولي الأمر فريق يدعى فريق غرفة المصادر من ابرز مهامه تحديد: آلية التحاق الطالب في غرفة المصادر، مستوى الأداء الحالي للطالب، البرامج الاثرائية التي سيتم تزويدها للطلبة كل حسب اهتماماته وقدراته.

المبررات

تجيء فكرة إنشاء غرفة مصادر للطلبة الموهوبين المتميزين في كل المدارس معتمدة على المبررات الآتية:

1. الحاجة إلى مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة والى رعاية المواهب الأكاديمية الخاصة والمواهب الفنية وذوي القدرات العقلية العالية، والقدرات الإبداعية الخاصة.
2. بقاء الطالب الموهوب في مدرسته العادية يشجع الطالب المتوسط على تحسين أدائه بالإضافة إلى بقاء الطالب الموهوب والمتميز في بيئته الطبيعية.
3. الحاجة الى الارتقاء بمستوى الأداء في المدارس على مستوى المنهاج والعاملين والطلبة لكي تستطيع تلبية احتياجات جميع الطلبة مهما اختلفت قدراتهم.

العاملون في البرنامج

1. مشرف لغرفة المصادر.
2. معلم واحد للتخصص المطلوب لتعليم جميع الطلبة المخدومين في الغرفة بالإضافة لتخصصه مع توفر بعض المواهب او الاهتمامات الخاصة لديه (يفضل ان يكون المنسق ضمن مجال تخصصه).
3. تدريب جميع العاملين في المدرسة الواحدة بحيث يمكن ان يشكل المعلم العادي مصدرا يساعد على تدريس الطلبة مواضيع متقدمة ترتبط بمجال تخصصه.

الفئة المستهدفة

المتميز والموهوب هو صاحب الأداء العالي مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في قدرة أو أكثر من مجموع القدرات الآتية : القدرة العقلية العامة،

الإبداعية، الفنية، القيادية، الأكاديمية الخاصة وتشكل نسبتهم حوالي 25-30٪ من مجتمع الصف.

وتخدم هذه الغرفة الطالب المتميز من الصف (3-10) الأساسي.. يدرس الطلبة تسع ساعات اسبوعياً،يتم خلالها اثراء الموضوعات المقررة وحسب مجالات القدرة والتميز لدى الطالب واهتماماته وميوله من خلال تنفيذ مجموعة من البرامج الاثرائية والتطويرية.. (دليل الطلبة المتميزين،مديرية التربية الخاصة، عمان).

من خلال العرض السابق لمعظم أساليب وطرق رعاية الموهوبين كما وردت في أدبيات التخصص، يُلاحظ التنوع الواضح والمرونة، فعلى المسؤولين عن رعاية الموهوبين الأخذ بما هو أجدر بالتطبيق ضمن حدود الإمكانات المتاحة، مع ضرورة التخطيط السليم وتوفير الكوادر المؤهلة المدربة، فقد أكدت الدراسات والبحوث أنه ليس كل معلم متميز يصلح لأن يكون معلماً للموهوبين، فوجود معلم رعاية الموهوبين يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزءٌ مهمٌ لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة. فمن طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم متخصص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.

كما بينت الدراسات أنه ليس كل ما يعطى للموهوب من خبرات إضافية يُعد إثراء له. وإن استخدام أي خيار مما سبق عرضه هنا محفوف بمخاطر جمة إلا إذا تم التخطيط السليم له، وأخذت في الاعتبار خصائص وحاجات الفئة المستهدفة، وكذا الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

لهذا فإن جميع تلاميذ المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية

1. جروان، فتحي عبد الرحمن (2009). **الموهبة والابداع والتفوق**، الطبعة الاولى، العين : دار الكتاب الجامعي.
2. جروان، فتحي عبد الرحمن،(2002). **اساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، الطبعة الاولى، عمان : دار الفكر.
3. خوري، توما جورج (2002). **الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم**، الطبعة الاولى، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
4. دليل برامج الطلبة المتميزين والموهوبين، قسم برامج المتفوقين، مديرية التربية الخاصة وزارة التربية والتعليم. عمان / الأردن.
5. الداهري، صالح حسن (2005). **سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين**، الطبعة الأولى، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.
6. الروسان، فاروق (2010). **سيكولوجية الاطفال غير العاديين**، الطبعة الخامسة، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
7. زحلوق، مها (2000). **التربية الخاصة للمتفوقين**، الطبعة الأولى، دمشق : منشورات جامعة دمشق.
8. السرور، ناديا هايل،(2003). **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، الطبعة الرابعة، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
9. سعادة، جودت و إبراهيم، عبدالله (2011). **المنهج المدرسي المعاصر**،، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
10. سيلفيا ريم، ترجمة محمد، عادل عبدالله،(2003). **رعاية الموهوبين ارشادات للاباء والمعلمين**، الطبعة الاولى، القاهرة : دار الرشاد للنشر والتوزيع.

11. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2002). **أطفال عند القمة: الموهبة، التفوق العقلي، الإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.

12. عرفان، ليلى (2005). **مسابقة الابداع الادبي**، مجلة أنباء الجامعة، العدد 246، أيار .

13. القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة : دار القلم.

14. القمش، مصطفى و المعايطة، خليل (2011). **سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**،، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

15. كروكشانك ف.ج ترجمة أسعد، يوسف ميخائيل (1971)، **تربية الموهوب والمتخلف**،القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

16. المعايطة، خليل والبواليز، محمد (2003) **الموهبة والتفوق**، الطبعةالثانية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

17. الهباهبة، سهام،(2003). معسكرات الحسين للعمل والبناء، **مجلة الشباب، العدد 234، تموز** .

18. الهويدي، زيد، و جمال، محمد جهاد،(2003). **اساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع**، الطبعة الاولى، العين : دار الكتاب الجامعي.

المراجع الأجنبية

1. Davis, G., Rimm, S. (1998). **Education Of The Gifted & Talented (3rd. ed.)**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
2. Dennis w. & Dennis M. W. (1976). **The Intellectually Gifted An Overview**، Grune & Stratton، Inc, New York.
3. Hallahan D. & Kauffman J. (2003).**Exceptional Learners Introduction to Special Education**، New York : Allyn and Bacon.
4. Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (1997). **Educating Exceptional Children (8th. Ed.)**. New York: Houghton Miffin Comp

الفصل الخامس

بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

أهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

الأشخاص المعنيون في إعداد البرامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

المحكات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

مراحل بناء البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين

أساليب ضمان قوة ونجاح البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

أوجه التباين بين مفهومي بناء المنهاج وتطويره

افتراضات عامة تتعلق بتطوير المنهاج الخاص بالطلبة الموهوبين

مسائل مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل مخططي مناهج الطلبة الموهوبين

جوانب تطوير المنهاج

أساليب تطوير المنهاج

متطلبات المنهاج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

نماذج التعليم المستخدمة بالغالب في تطوير منهاج الطلبة الموهوبين

الإطار (المجالي) والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين

الإعتبارات الواجب مراعاتها عند وضع الخطة الدراسية للطلبة الموهوبين

تطوير وتخطيط المنهاج

نموذج في إعداد المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

مراجع الفصل الخامس

الفصل الخامس

بناء وتطوير البرامج والمناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

لعل من أعقد القضايا وأصعبها في موضوع تربية الموهوبين والمتفوقين، عملية بناء أو تطوير البرامج والمناهج. لأنها تستدعي جهدا ووقتا ومصادر غنية وتدريبا عاليا، لذا يلجأ الكثير من العاملين في برامج الموهوبين والمتفوقين لاستخدام البرامج والمناهج الجاهزة في أغلب الأحيان، ولا بد من التعرض إلى الأساس المعرفي في هذا الموضوع، وإلى نماذج بناء المناهج، والتخطيط، ونماذج بناء الوحدة التعليمية (السرور، 2003، : 163). هذا ويعاني الموهوبون في الصفوف العادية من عدم توافق ما يقدم لهم من منهج تعليمي مع قدراتهم العقلية، وهو الأمر الذي يجعل من نمو مواهبهم وقدراتهم بطيئا ومحدودا، وبالتالي يفقدون روح التحدي ويصابون بالكسل الذهني . ومن هنا يأتي دور معلم رعاية الموهوبين المتفرغ للعمل في هذا المجال في مدارس التعليم العام ليساهم في تسديد كثير من هذه الفجوات وتقديم فرص تربوية لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتها .ويمكن تلخيص الجوانب الضرورية لوجود معلم رعاية الموهوبين داخل المدرسة فيما يلي: أثبتت الدراسات العلمية والتجارب العملية أن وجود معلم متفرغ لرعاية الموهوبين داخل المدرسة أمر في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايته حيث أن وجود معلم رعاية موهوبين يعطي انطباعا على أن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتفاً وتعاوناً من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة. فالطالب الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوزها إلى توفير خدمات

إرشادية واجتماعية ونفسية. فمن طبيعة الموهبة أنها تبرز حينا وتخبو حينا آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم متخصص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة .(الجغيمان، 1428 ه). وهذا حسب رأي المؤلف لن يتأتى الا من خلال توفر برامج ومناهج للطلبة الموهوبين مدروسة وتراعي جميع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والمعرفية والتحصيلية يعدها أفراد متخصصون وينفذها معلمون أكفاء متخصصون ومدربون، وهذا ما يسعى الفصل الحالي من الكتاب إلى توضيحه والوقوف على أبعاده المختلفة.

بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

تعريف البرنامج

ما زال الاعتقاد أننا بحاجة إلى تعليم مفرد للموهوبين هو حجر الأساس بالنسبة لهم، وذلك للتمكن من الوصول إلى أقصى درجة ممكنه. ولذلك لابد من التطرق أولاً إلى تعريف البرامج.

تعريف (البرامج) حسب القانون الأمريكي العام

هي وثيقة مكتوبة طورها عدد معين من الأشخاص المتخصصين في إعداد البرامج لتشكل الأساس لتنفيذ برنامج علاجي مناسب (الوقفي، 1996).

وهنا ومن خلال النظر للتعريف نرى أنها وثائق مكتوبة متطورة، إذن السؤال هنا:

هل يمكن أن تكون هناك برامج غير مفيدة للطلبة الموهوبين ؟ للإجابة عن هذا السؤال لابد من النظر إلى المكونات الرئيسية لتخطيط البرنامج(Main components of program planning)

المكونات الرئيسية لتخطيط البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين

إن المكونات الرئيسية لتخطيط البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين من الممكن اقتصارها على هذه الأسئلة:

- لماذا؟
- ماذا؟

- مـــن؟
- كيف؟
- متـى؟
- أيـــن؟

المكونات هي:

1. **فلسفة وأهداف البرنامج The philosophy and the goals program**: إن الفريق الجماعي للموهوبين بالمدرسة سوف يأخذون في اعتبارهم أسئلة رئيسية مثل :
   - ما هو توجهنا نحو الأطفال الموهوبين؟
   - نقوم بفعل ذلك؟
   - وما هي أهدافنا وغاياتنا؟
   - ماذا نتمنى أن نحقق؟
   - هل نستطيع تحضير تقرير يمكن الدفاع عنه لفلسفة الأهداف؟
2. **التعريف والتحديد**: ما الذي نعنيه بالضبط بقولنا (موهوبين ومتفوقين)؟ لمن يكون البرنامج؟ أي صف؟ أي طلاب؟ وهكذا.
3. **التعليمات وتشمل**:
   - تعليمات خاصة بالطلاب، ما الذي يحتاجه الطلاب الموهوبون؟
   - ما هي البرامج المنوي استخدامها؟
   - الأشخاص، من هي اللجنة الخاصة في القيام بالبرنامج؟
   - الموقع، أين سنقوم بتنفيذ البرنامج؟
   - اعتبارات الزمن: متى سيقام البرنامج ومتى بدايته ونهايته؟
4. **تقويم البرنامج**: كيف سنقوم بتقويم البرنامج، وما هي المحكات المستخدمة وما مدى فاعليتها وصحتها ؟ أيضاً دور الزيارات لمعرفة مدى فاعلية البرامج ورضا الطلاب والأهل عنها (السمادوني، 2009).

أهداف بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

قد نلخص أهداف بناء البرامج بهدفين محوريين، وقد نستطيع من خلالهما استخلاص مجموعة من الأهداف الفرعية:

أولاً: ما هو الأساس في إصدار الأحكام بشأن أثر البرنامج أو عدم فاعليته مما يزيد من المسؤولية والحرص.

ثانياً: حلقة الوصل بين المدرسة والبيت والأشخاص المعنيين بذلك، لأن التخطيط التعاوني واختيار الأهداف ذات الأولوية، يمكن جميع الأطراف من تحديد حاجات الطفل الموهوب (السرور، 2003).

كما يشير (الجغيمان) إلى الأهداف العامة التالية للبرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين:

1. تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب الطلبة المتنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة.
2. تأهيل معلمين للعمل في مجال رعاية الموهوبين داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع الطلبة وفي جميع المجالات.
3. توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطلبة لإبراز مواهبهم وتنميتها داخل مدارس التعليم العام.

ويرى(الجغيمان) أن البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين في المدرسة العادية يسعى إلى تحقيق ما يلي:

1. الإسهام في نشر الوعي بأنماط الموهبة وسبل رعايتها في المجتمع المدرسي وخارجه.
2. المساعدة في تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة عن الموهبة والموهوبين.
3. المساهمة في رعاية المواهب الخاصة وتنميتها بأسلوب علمي منظم داخل المجتمع المدرسي.
4. تقديم الاستشارات الخاصة للمعلمين فيما يتعلق بسبل رعاية بعض المواهب وتنمية التفكير داخل الصف الدراسي وخارجه.

5. العمل مع أولياء الأمور لتقديم خدمات تكاملية في رعاية مواهب أبنائهم.
6. تحقيق التكامل في منهج التعليم العام فيما يتعلق بقدرات وحاجات الطلبة الموهوبين العقلية والمعرفية.
7. تقديم برامج إثرائية تساعد على زيادة العمق المعرفي وتنمية التفكير الإبداعي لدى من تم تصنيفهم ضمن الفئة المستهدفة للبرنامج من الطلبة.

الأشخاص المعنيون في إعداد البرامج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

1. ممثل عن المؤسسة التربوية المحلية مثل المشرف التربوي.
2. الأخصائي المباشر الأول مع الطفل.
3. المعلم أو المعلمون في مختلف المناهج.
4. أولياء الأمور: يجب أن يكون لهم دور في إضافة بعض الحاجات المعرفية والنفسية للطلبة الموهوبين.
5. الطفل الموهوب إذا أمكن ذلك.
6. الخبراء التربويين والنفسيون المختصون في إعداد البرامج والمناهج (الوقفي، 1996).

المحكات والمعايير الواجب مراعاتها قبل بناء البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

1. طرق الاختيار لابد من أن تكون طرق الاختيار وفق تعريف الموهبة، ولكن لسوء الحظ ليس هناك تعريف محدد للموهبة مما يجعل عملية الاختيار صعبه بعض الشي، كما أن الاختبار المستخدم هو اختبار ال(IQ) ومن الأفضل استخدام اختبار الذكاءات المتعددة لجاردنر.
2. طرق التحديد لابد من التناسق بين نوع البرنامج المأخوذ وما يخطط المعلم من تحقيقه لمصلحة الطفل.
3. طرق التحديد لأي نوع من البرامج لابد من أن تكون قابلة للدفاع عنه أمام الآخرون والمجتمع، كما أن الآباء سوف يقومون بالسؤال لماذا تم اختيار طفلي في هذا البرنامج بالتحديد.

4. مراعاة القدرات المالية وحساب التكاليف وعمل جدولة لدراسة أي برنامج (Hallahan & Kauffman, 2003).

مراحل بناء البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين

أولاً: تشكيل لجنة

تشمل كل مما يلي:

1. مدير المدرسة.
2. المرشد التربوي.
3. منسق الأنشطة.
4. المعلمون من مختلف التخصصات.

وهدف هذه اللجنة هو تنفيذ الخطوات، ويمكن تحديد المهمات لكل عضو منها. (أهداف اللجنة) تهدف هذه اللجنة على التعرف على الأطفال أصحاب التفوق العقلي والتفكير الابداعي وتقديم الرعاية النفسية والاجتماعية والتوعية لهم.

وهي المسؤولة عن إعداد البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين بما يتناسب واحتياجاتهم. (جروان، 2002).

ثانياً: تقييم الحاجات

للتعرف على:

1. ما هي الخدمات التربوية المقدمة لهم (إن وجد)
2. هل توجد مشكلات يعانون منها.
3. ما هي اتجاهات الاداريين والمعلمين منهم.

ثالثاً: تحديد البرنامج المناسب لهم

إن اختيار البرنامج الخاص بالموهوبين يجب أن يكون واضح المعالم ومكتوباً ويحقق بدرجة عالية من الانسجام بين الأهداف وأساليب الكشف، كما يجب أن تحتوي البرامج على طرق التفكير وحل المشكلات وغيرها من مستويات التفكير العليا.

رابعاً:تحديد الاحتياجات المادية المناسبة لهم

1. توفير مدرسة أو قسم مناسب لهم.
2. توفير كتب مدرسية وبعض الأجهزة والمستلزمات.
3. تكاليف مواصلات...إلخ............ من تكاليف خاصة بالبرنامج.

خامساً: اختيار المعلمين وتدريبهم

يجب اختيار المعلمين بعناية وتدريبهم على أحدث الاستراتيجيات المتنوعة في التدريس. حيث تركز هذه البرامج على كون الطالب هو محور العملية التعليمية ودور المعلم هنا في هذه المرحلة هو :

1. إعداد خطة تنفيذية لرعاية الموهوبين في المدرسة.
2. تطبيق الأساليب العلمية الحديثة.
3. تنفيذ برامج وأساليب علمية حديثة لتنمية القدرات العليا.
4. تنظيم برامج وأنشطة خاصة لتنمية القدرات القيادية.
5. توفير فرص وخبرات تربوية متنوعة يشارك من خلالها الجميع.
6. التعاون مع الفريق لتصميم برامج إثرائية.

سادساً: تنفيذ البرنامج

ولكن قبل تنفيذ البرنامج لابد من التطرق للأمور التالية:

1. تخصيص صف دراسي لتنفيذ البرنامج.
2. توفير المقاعد الدراسية والطاولات واللوازم (تجهيز المكان).
3. توفير قائمة من المراجع يمكن الرجوع إليها.
4. عمل أو إعداد بيئة صفية خارجة عن المألوف وكاملة.

سابعاً : تقييم البرنامج

إن تقييم البرنامج للموهوبين موضوع مهم ومعقد لأن المعلومات المتعلقة في التقييم الجيد سيكون لها أثر واضح في:

1. بقاء البرنامج واستمراره.
2. تلبية حاجات الطلبة الموهوبين.
3. تحقيق أهداف المجتمع الخاصة والعامة.

عند تقييم البرنامج لابد أن تراعى الأمور التالية:

1. محكات لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه وكيفية قياس تحقق هذه الأهداف.
2. المدة الزمنية أو الوقت المخصص لتنفيذ البرنامج.
3. التكلفة المادية للبرنامج ومدى ديمومته.
4. نسبة الحضور للطلبة أو نسبة الغياب، كلما زادت نسبة الغياب أثر سلبياً في تقدم البرنامج. (جروان، 2002).



لابد من استخدام التقييم في جميع مراحل عناصر البرنامج المقترح وليس فقط في نهاية البرنامج وتطبيقه.

ذلك لأن التقييم هذا لا يوفر أسس المقارنة في المستقبل فحسب بل يحدد نقاط القوة والضعف أيضاً من أجل تطوير جميع الجوانب.

أساليب ضمان قوة ونجاح البرامج الخاصة بالطلبة الموهوبين

للحفاظ على قوة أي برنامج تربوي خاص بالطلبة الموهوبين يجب مراعاة ما يلي :

1. أن تكون دائماً على دراية في حاجات وأولويات هؤلاء الفئة.
2. تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة اللازمة لتحقيقها.
3. رتب أهدافك حسب التسلسل.
4. أعرف الأساليب التدريسية المناسبة والوسائل والتعديلات البيئية الخاصة التي قد تلزم أثناء التنفيذ. (الداهري، 2005).

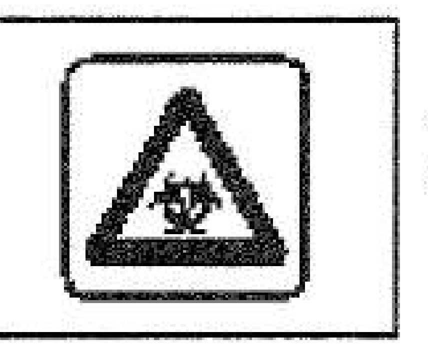
تذكر



إن المعيار الأساسي في تحديد البرنامج المناسب للطالب هو الاختيار الأفضل للطالب في الوقت الحاضر وليس على أساس وجود شاغر في هذا البرنامج أو ذاك.

دور الوقت في برنامج الموهوبين

بالاضافة إلى تحديد الخدمات الخاصة التي سيتلقاها الطالب وطريقة طرحها ينبغي أن تحدد الوقت والتاريخ للبرنامج، وهو مجرد تخمين ذكي يساعد المخطط على تركيز أهدافه على التقدم المتوقع والحاجات المستمرة، لكن البرنامج التربوي لا يعتبر عقد أداء، فإن الفشل في تحقيق أهدافه لا يشكل أساساً لاتخاذ إجراءات قانونية، لكن لابد من توفير أدلة تثبت بأن البرنامج المرسوم قد نفذ كما خطط له وأن جميع الأطراف قد بذلوا ما بوسعهم لتحقيق البرنامج. (الوقفي، 1996)



محاذير.................

حاول الابتعاد عن الغموض عند بنائك البرنامج، وهناك بعض الأمور لابد من تفسيرها ببساطة للأهل وهي :

1. مصطلحات البرنامج.
2. تفسير البيانات.
3. أهمية البيانات.
4. التعاريف الاجرائية.(Kirk & Anastasiow,1997).

هل أحقق من خلال برامجي أهداف الطالب الموهوب أم أهداف المجتمع؟

البرنامج الذكي هو الذي يحدد المرامي والأهداف الخاصة به قصيرة المدى والطويلة. ويعمل دائماً على توطيد العلاقات بين ما يلبي حاجات الطلاب الموهوبين

ويعزز ثقته في مجتمعه ويزيد من رغبته في الدفاع عنه، ليدور دورة المجتمع السريع ويواكب كل التطورات والتكنولوجيا.

بقع ضوء...............

المعلمون هم القادة الفعليون للمجتمعات ويؤثرون تأثيراً قوياً على فلسفة المجتمع وقيمه، كما أن لهم تأثيراً قوياً على المناهج والتدريس والبرامج، لذلك يجب العمل على تدريبهم وتأهيلهم بشكل مستمر ليصبحوا معلمين ناجحين للطلبة الموهوبين.

وفيما يلي نموذج لبرنامج تدريبي خاص بالمعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية المرشحين لتولي مهام معلم موهوبين (الجغيمان، 1428هـ).

البرنامج التدريبي

يلتحق المعلمون والمشرفون المرشحون ببرنامج تدريبي متدرج يتضمن الدورات التدريبية التي يحتاجها المعلم لكي يكون مهيئا للبدء بتولي مهام معلم الموهوبين في مدارس التعليم العام، يقوم فريق التدريب التابع للإدارة العامة لرعاية الموهوبين بتنفيذ هذا البرنامج ، وينقسم البرنامج التدريبي المخصص لبرنامج رعاية الموهوبين بالمدارس إلى ثلاث خطوات رئيسية :

الخطوة الأولى: البرنامج التدريبي المكثف

ويحتوي على أربع ورش تدريبية بما مجموعه (120) ساعة تدريبية تقدم خلال شهر متواصل، وتحتوي هذه المرحلة على المواد التدريبية التالية:

جدول توضيحي لمواد البرنامج التدريبي المكثف

رقم الدورة	مادة الدورة	الهدف العام للدورة التدريبية	ساعات الدورة
101 م	أساسيات في تربية الموهوبين	القدرة على تحديد أهم النظريات والتطبيقات التربوية المتعلقة ببرامج رعاية الموهوبين. والتعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين.	30

رقم الدورة	مادة الدورة	الهدف العام للدورة التدريبية	ساعات الدورة
102 م	أساليب تميز وتقويم الموهوبين	القدرة على استخدام الأساليب الكمية والنوعية لتمييز الموهبة ومقدار نموها.	30
103 م	مهارات التفكير	القدرة على تهيئة بيئة تربوية تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى جميع الطلبة.	30
104 م	تصميم البرامج الاثرائية	القدرة على تصميم واستخدام البرامج الاثرائية التي تساعد على تنمية الموهبة	30

الخطوة الثانية: البرنامج التدريبي المصاحب للفصل الدراسي الذي يتم فيه التطبيق الميداني الذي يلي البرنامج التدريبي

حيث يتم تخصيص يوم واحد من كل أسبوع لعقد ورش عمل مجدولة لمواكبة الحاجات التدريبية الميدانية. تعقد ورش العمل هذه تحت إشراف مشرف البرنامج في المنطقة أو المحافظة وتتركز على تصميم البرامج الأسبوعية وتفعيل بعض محاور البرنامج التدريبي المكثف.تحتوي هذه تحتوي هذه المرحلة على 36 ساعة تدريبية و24 ساعة لحلقات النقاش. وفيما يلي موضوعات مقترحة لأهم محتويات هذه الورش :

1. وضع الخطط الأسبوعية والشهرية والفصلية.
2. هندسة الجداول المدرسية للحصول على حصص منتظمة.
3. أساليب تنمية وتوجيه الدافعية.
4. بناء وحدات إثرائية تطبيقية.
5. تطبيقات على بعض مهارات التفكير.
6. بناء المنتج.
7. التدريب على أساليب التعلم الذاتي.

وتركز حلقات النقاش الأسبوعية على مجموعة من القضايا الحيوية ذات الصلة بتنفيذ البرنامج، ومن اهمها:

1. مراجعة ما تم تنفيذه من الخطة الأسبوعية.

2. مناقشة خطة الأسبوع المقبل.
3. تبادل الأفكار والخبرات حول أساليب القيام بالمهام اليومية.
4. استعراض بعض المعوقات وسبب تذليلها.

الخطوة الثالثة: البرامج التدريبية التتابعية

وتحتوي على مجموعة من الدورات التدريبية المتابعة والتي يتم تقديمها للمعلمين المشاركين في برنامج رعاية الموهوبين داخل مدارس التعليم العام على فترات متباعدة. وغالبا ما يتم تحديد موضوعات الدورات اثناء تنفيذ البرنامج فصليا وذلك تلبية لبعض الحاجات العلمية والتدريبية الملحة والتي تتم رصدها من خلال الزيارات الميدانية واستمارات التقويم الدورية والختامية. وفيما يلي بعض العناوين التي يمكن تقديمها ضمن البرنامج التتابعي وفقاً للحاجة الميدانية.

جدول توضيحي لبعض من موضوعات البرنامج التتابعي التطويري

المادة التدريبية	الهدف السلوكي للوحدة التدريبية	ساعات الوحدة
موهبة بلا حدود	القدرة على تنفيذ برنامج موهبة بلا حدود في الصفوف الدراسية العامة	25
حل المشكلات بطرق إبداعية CPS	القدرة على استخدام برنامج حل المشكلات بطرق إبداعية في ضمن البرنامج الإثرائي	20
أساليب متنوعة في دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي	القدرة على تهيئة بيئة تربوية تساعد على تنمية التفكير لدى جميع الطلبة.	25
حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية FPSP	القدرة على استخدام برنامج حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية ضمن البرنامج الإثرائي	20
استراتيجيات ضغط المنهج	القدرة على تطبيق استراتجيات ضغط المنهج لتوفير أوقات مناسبة لتنفيذ البرنامج الاثرائي	15
النموذج الإثرائي المدرسي	القدرة على تنفيذ بعض استراتيجيات الأنموذج الإثرائي المدرسي في مدارس التعليم العام	25
الذكاء المتعدد	القدرة على التمييز بين أنواع الذكاء وسبل	15

المادة التدريبية	الهدف السلوكي للوحدة التدريبية	ساعات الوحدة
	رعايتها	
أساليب البحث العلمي	القدرة على تدريب الطلبة على أساليب البحث العلمي بصورة منتظمة	20
التفكير الناقد	القدرة على تنفيذ برنامج القراءة الناقدة في الصفوف الدراسية الخاصة والعامة	15

بناء وتطوير المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

مفهوم تطوير المنهاج

ارتبط مفهوم تطوير المنهاج بمصطلحات عديدة، مثل تغير المنهاج، أو إصلاح المنهاج. وعلى الرغم من تشابه تلك المصطلحات فإن هناك تباينا بينها، فالتغير في المنهاج ينصب على جانب معين أو نقطة محددة فيه، مع المحافظة على نفس المستوى السابق للمنهاج وتحقيق نفس الأهداف، فمثلا عندما يضاف موضوع جديد في العلوم أو اللغة أو الرياضيات بدلا من موضوع آخر، فهذا يسمى "تغير".

وقد يحدث التغير في المنهاج لهزات عنيفة، أو أحداث جسيمة، أو أمور جديدة طرأت على المجتمع، تستوجب حذف جزء من أجزاء المنهاج، وإدخال جزء آخر، وربما لا يحتاج التغير في المنهاج إلى هزات عنيفة لتكون سببا للتغير، فمثلا ظهور موضوعات جديدة تحقق الأهداف التربوية بشكل أفضل قد يكون سببا للتغير في المنهاج. وإن أهم ما يميز التغير التربوي هو سهولة القيام به دون إرباك المنهاج أو المسيرة التربوية ككل، ولهذا يصبح التغير التربوي أمرا شبه روتيني، وربما يحدث سنويا.

أما مصطلح "إصلاح المنهاج"، فيعني ما يقوم به مخططو المناهج نتيجة عجز المنهاج الحالي عن تحقيق الأهداف المرجوة، أو ما يقومون به لإصلاح بعض جوانب المنهاج من خلال إعادة صياغة عناصر المنهاج، على أن يتم إصلاح المنهاج في الحالتين بعد تقييم المنهاج، ومن ثم فإن الفرق بين تغيير المنهاج وإصلاحه هو أن إصلاح المنهاج يأتي بعد إجراء عملية تقييم للمنهاج، لمعرفة أهم جوانب القوة والضعف به،

أما التغيير فإنه يتم دون إجراء عملية التقييم. وإذا كان التغيير يتم في جانب واحد من جوانب المنهاج، فإن إصلاح المنهاج يستدعي التعامل مع أكثر من جانب من جوانب المنهاج.

أما بالنسبة لمفهوم تطوير المنهاج، (فهو عملية يقصد بها الارتقاء بجميع جوانب المنهاج المراد تطويره، وبجميع العوامل المؤثرة فيه) ، فقد يحدث أن تطرأ تغييرات معينة في المجتمع، تتطلب إحداث نقلة نوعية فيه، من وضع معين إلى وضع آخر مختلف، ولما كانت المناهج الدراسية من أهم أدوات تغيير المجتمع وتطويره، فإن الارتقاء بأهداف المناهج وسياساتها وخططها وأساليب تقويمها وبجميع العوامل المؤثرة فيها من الأمور الواجبة، حتى تعزز سياسة وفلسفة المجتمع المرجوة، لذا فالتطوير عملية شاملة تستلزم تغيير جميع جوانب الموضوع أو الشيء المراد تطويره نحو الأفضل (الرشيدي وآخرون، 1999: 177- 178).

أما (الجمل) فيرى أن تطوير المنهاج يعني:

1. إعادة النظر في شكل المواد الدراسية أو محتواها أو فيهما معاً.
2. إدخال بعض التجديدات أو والمستحدثات في المناهج أو في أجزاء منها، أو على مستوى المضمون، أو على مستوى الطرق والأساليب مثل إدخال الحاسب أو الأدمغة الحديثة.
3. إحداث التنويع في المنهاج ليلائم التلميذ العادي أو المتفوق او المتخلف.
4. مراجعة المنهاج مراجعة شاملة كأن يصبح البحث العلمي والتجريب السبيل في كل تطوير (الجمل، 176:1987).

أما في ظل المعنى الواسع للمنهاج فإن التطوير يتضمن:

جميع مكونات المنهج وجميع العوامل المؤثرة فيه، أي ينصب على الحياة المدرسية بجميع أبعادها وعلى كل ما يرتبط بها فلا يركز على المحتوى وانما يتعداه الى الطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والادارة المدرسية ونظم التقويم ثم إلى التلميذ نفسه والبيئة التي يعيش فيها أو المجتمع الذي ينتمي إليه الأمر الذي يستدعي إعداد العناصر البشرية والمادية اللازمة لذلك .

العوامل التي يعتمد عليها تطوير المنهاج

يعتمد تطوير المنهاج على العوامل التالية:

1. وجود نظم التقويم وأساليبه التي تتضمن سرعة الكشف عن مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف.
2. المرونة التي يتسم بها أسلوب مراجعة المنهاج وتطويره والتي تسمح بإجراء التعديلات وفق ما تكشفه عملية التقويم.
3. حاجات المجتمع المستقبلية وذلك بناء على الدراسات التنبؤية التي زودت المربين بمعلومات واسعة عن حاجات المجتمع في المستقبل وأظهرت بأن المناهج المدرسية يجب أن تتطور (هندي،157:1987).

أوجه التباين بين مفهومي بناء المنهاج وتطويره

يختلف بناء المنهاج عن تطويره في نقطة أساسية جوهرية، ألا وهي نقطة البداية والانطلاق، فالبناء يبدأ من لا شيء. أما التطوير فهو يبدأ من شيء قائم وموجود فعلا، ولكن يراد الوصول به إلى أحسن صورة ممكنة.

ويتشابه مفهوم بناء المنهاج وتطويره في أن ارتكاز كل منهما على مجموعة من الأسس. وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء مع أسس التطوير، وكلا النوعين من الأسس ينصب على التلميذ، والبيئة، والمجتمع، والخبرة التربوية.

فعند بناء المنهاج، يجب مثلا مراعاة ميول التلاميذ، واتجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم. أما عند تطوير المنهاج، فمن الواجب معرفة ما طرأ على التلاميذ من تغيير في ميولهم، واتجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم. ووفقا لحجم هذا التغيير ونوعيته واتجاهاته تتأثر عملية التطوير (الرشيدي وآخرون، 1999: 178 -179).

اهمية تطوير المنهاج

يعد المنهاج من المكونات الأساسية للبرنامج الإثرائي لتعليم الطلبة الموهوبين. وقد وضعه الخبراء في المركز الثاني بعد المعلم في قائمة العوامل المؤثرة في نجاح برامج

تعليم الطلبة الموهوبين، وذلك لأن مبرر وجود هذه البرامج يتعلق أساسا بعجز المنهاج العام عن تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين وتحدي قدراتهم. وبالتالي فإنهم بحاجة إلى منهاج متمايز أو مقررات دراسية متطورة.

لذا لا تقل عملية تطوير المنهاج أهمية عن عملية بنائه. ولما كان المنهاج يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، ونظرا لأن كل عامل من هذه العوامل يخضع لتغيرات سريعة متلاحقة، فإنه ينبغي أن تتطور المناهج لتساير تلك التغيرات، ومن ثم تساهم في ارتقاء المجتمع وتطويره، أما إذا تركت المناهج عدة سنوات دون أن تساير نبض الحياة وتغيراتها، فسيحكم عليها بالجمود والتخلف، وستشكل بذلك عقبة في سبيل تقدم المجتمع (الرشيدي وآخرون، 1999: 180).

ويجب الحديث عن ضرورة تحديث وتطوير المنهاج لأن الموهوبين يستحقون منهاجا يتلاءم ومواهبهم فهذا يفترض منا أن نعدل أو نغير مناهج الدراسة الحالية المعمول بها بشكل طفيف. ولكن المشكلة لا تكمن في هذا التعديل البسيط إنما هي في فحوى المادة الدراسية المقررة وكيفية تدريسها. لذلك هناك نقد يوجه إلى طريقة تدريس بعض المواد وخاصة العلوم والرياضيات، وكنتيجة تبين أن تعلم الطريقة الاستقرائية واستعمالها من قبل الطلاب تمكنهم من حسن استنتاج القواعد الأساسية بأنفسهم، كما تساعد هذه الطريقة على تمكن التلميذ من ملاحظة العلاقات المتداخلة بين العمليات والمبادئ المختلفة بحيث تغنيه عن اللجوء إلى عمل التمارين الكثيرة كي ترسخ في ذهنه (خوري، 2002: 47- 49).

متطلبات نجاح تطوير المنهاج

1. الرغبة الصادقة.
2. المبادأة.
3. دعم الجهد التربوي بجهد سياسي.
4. اختيار الأشخاص القادرين على التطوير.
5. ر صد الميزانيات اللازمة لعملية التطوير.
6. الحذر من المتربصين. (الرشيدي وآخرون، 1999: 186 -188).

افتراضات عامة تتعلق بتطوير المنهاج الخاص بالطلبة الموهوبين

من المعلوم أن المنهاج يتم تقديمه ليتناسب مع قدرات الفئة المتوسطة ومن هنا فإن هناك حاجة لتطوير منهاج خاص بالموهوبين وذلك اعتمادا على مجموعة من الافتراضات والمسلمات التي تقع ضمن اهتمامات وحاجات المدارس والخبراء لتطوير مناهج الموهوبين.

الافتراض الأول: منهاج المدرسة العادي غير فاعل وغير ملائم للموهوبين في كثير من الأحيان بحيث تنظم المناهج حول الحاجات الأساسية للموهوبين مثل سرعة التعلم، والقدرة على التعلم، والقدرة على التعامل مع المخططات المفاهيمية، والتطوير السريع، والحاجة إلى التنوع والتحدي في الخبرات التعليمية، فهناك التنظيم اللولبي للمنهاج يساعد على فاعلية التعلم. ليشكل نمطا يعتمد على المواد الأساسية وتعليمات الصف وقواعدها.

الافتراض الثاني: إن تحدد حاجات الموهوبين في المنهاج العام للمدرسة من خلال إعادة التنظيم بدلا من الإضافة والحذف ؛ أي ترك الطريقة التقليدية المتضمنة تسريع تعلم المنهاج بإضافة موضوعات إليه أو الاختصار منه، واللجوء إلى طرق متنوعة في حل المشكلات لتلبية احتياجات الموهوبين وإعادة تنظيم المنهاج تبعا لمفهوم النسبة.

الافتراض الثالث: إن عملية تطوير المنهاج للموهوبين عملية طويلة الأمد وتتضمن تكييف المنهاج الحالي وتعديله واعتماده على نتائج البحث العلمي الخاص بالموهوبين ، وتساعد في تطوير منهاج جديد ؛ عملية تطوير المنهاج وما تبعها من عمل تم بناء على آراء ووجهات نظر شخصية قاصرة حيث ينظر كل شخص على أن آراءه وأفكاره هي المنهاج المناسب للموهوبين حيث أن هذا المنهاج منظم بناءً على فهم خاطئ لمقررات دراسية يعتقد بأنها مفيدة للطلبة.

وهناك برامج مساندة للمنهاج (Junior Grent Books) و (Philosophy For Children) حيث تعمل هذه البرامج على تلبية حاجات الطلاب وساعدت على

توفير الوقت والكلفة وبذلك يمكن تطوير المنهاج من خلال فهم طبيعة العملية المراد تنفيذها لنصل لمنهاج خاص للموهوبين.

الافتراض الرابع: أن يخضع المنهاج للنشر والكتابة بشكل واسع داخل المدرسة؛ حيث إن ما يجري بين المعلم والطالب في غرفة الصف هو عملية وليس منهاجا وإن كتابة المنهاج تعطي إحساسا بالهدف والتوجيه نحو القيم التربوية ومنهاج الموهوبين يجب أن يوفر للتربويين أي مجالات الاستقصاء وتعتبر ذات قيمة.

الافتراض الخامس: يعتبر المنهاج الذي سيفيد قطاعا كبيراً من الموهوبين منهاجاً أفضل للمتعلمين. بمعنى أنه يجب فهم مدى اتساع مجموعة الطلاب المستفيدين من هذا المنهاج، حيث أظهرت الدراسات أن منهاج الموهوبين يمكن أن يستخدم بنجاح من قبل مجموعة أوسع من المتعلمين (باسكا،60:2007).

مسائل مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار من قبل مخططي مناهج الطلبة الموهوبين

يحتاج مخططو برنامج الموهوبين إلى أن يكونوا حساسين تجاه العديد من المسائل المهمة عند تخطيط المنهاج :

1. **وأولى هذه المسائل هي تحديد استخدام المنهاج:** حُدد المنهاج كمجموعة من الخبرات المنظمة بطريقة ملائمة للموهوبين كتبت وبينت من أجل استعمالها داخل المدرسة. وفي هذا المجال، يمثل المنهاج تصنيفا رسميا للأهداف، والغايات، والأنشطة، وطرق التقييم المطبقة في برنامج الموهوبين.
2. **اما المسألة الثانية فترتبط بفلسفة المنهاج المتبنى في المدرسة:** إذ أن ما نؤمن به تجاه الموهوبين سوف يسيطر على قيمنا ومواقفنا تجاه منهاج ملائم لهم. من خلال مراحل تطوير المنهاج نستنتج أن العديد من فلسفات المنهاج يمكن أن تسود في منهاج مخطط من أجل الموهوبين، لكن إدارة المدرسة تحدد أية فلسفة سوف تقود عملية التطوير.
3. **وأما المسألة الثالثة، فتركز على اختيار الأهداف المناسبة لبيانها في تطوير منهاج الموهوبين:** حيث يجب أن تنبع النتائج من الأهداف النهائية للبرنامج (السرور، 2003 : 169) (باسكا، 2007 : 66).

جوانب تطوير المنهاج

النظام التعليمي هو جسم واحد له مجموعة أعضاء، وترتبط سلامة هذا الجسم بسلامة جميع أعضائه دون استثناء، وأي خلل في أي عضو من أعضائه سيؤثر في الأعضاء الأخرى. ولما كان المنهاج، هو أحد أعضاء النظام التعليمي، لذا فحينما نسعى إلى تطوير المنهاج ينبغي أن نطور جميع الجوانب التي لها تأثير مباشر أو غير مباشر في ذلك المنهاج. ومن هذه الجوانب :

1. سياسة النظام التعليمي وفلسفته.
2. الإدارة التربوية.
3. المقررات الدراسية والأنشطة التربوية.
4. المعلم.
5. أساليب تقويم النظام التعليمي.
6. المباني المدرسية.(الرشيدي وآخرون، 1999: 189 -194).

أساليب تطوير المنهاج

تباينت أساليب تطوير المنهاج قديما عنها حديثا، فقد اتصفت أساليب التطوير القديمة بأنها جزئية، وعشوائية، وتعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية دونما اهتمام بالتجريب.

أما أساليب التطوير الحديثة، فقد اتسمت بالشمول، والإعداد السابق للتنفيذ، والتخطيط العلمي للتطوير، والتجريب.(الرشيدي، وآخرون : 194 -195).

ولكي تتحقق أهداف البرنامج يقترح ما يلي:

1. تشكيل لجان من المتخصصين في المجالات الدراسية المختلفة لإعداد مناهج الموهوبين.
2. أن يشارك في كل لجنة واحد على الأقل من المتخصصين في أساليب رعاية الموهوبين.
3. أن تشرف هذه اللجان بالإضافة إلى وضع المناهج على وضع الشروط الواجب توافرها في الكتاب المدرسي للموهوبين.

4. وضع دليل للمعلم في كل مجال دراسي، على أن يتضمن الدليل ما يلي :

أ. حاجات الموهوبين المختلفة من عقلية ونفسية واجتماعية.

ب. المصادر التي يمكن للمعلم أن يرجع إليها في إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة الصفية منها واللاصفية.

ج. إرشادات خاصة حول كيفية تطويع المنهاج لحاجات الطلبة الموهوبين.

د. الإمكانيات المتوفرة في البيئة من مختبرات ومكتبات ووسائل تعليمية لاستخدامها عند الضرورة.

ه. أهم طرق التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس الموهوبين في مختلف المواد الدراسية، مما يساعدهم على تنويع طرق تدريسهم بما يتناسب وموضوع الدرس. (نذر، 1994: 236) (Davis,1998).

متطلبات المنهاج للطلبة الموهوبين والمتفوقين

يرى (فينيكس) أن من يستطيع رسم ووضع ميدان الفهم الإنساني كأساس لمنهاج يوفر برنامج تعليمي جيد دون أن يأخذ بعين الاعتبار التخصص المهني أو التحضير للتخصص الفني أو الصناعي، يبقى المنهاج ناقصا، ومثل هذا التوجه يكون له اهتمام خاص لدى معلمي الموهوبين والأذكياء الذين يطورون كفاءة معينة في مجال واسع من مهارات ومفاهيم. إن منهاج الدراسة مصمم بما هو متوفر من تنوع النظم كبنية، وقد تطورت من خلال حفظ الثقافة عن طريق التراث الموروث، إذ أن الثقافة ربما تظهر من خلال تغير وتحول نظامي، ولكن هناك تحفظ، حيث إن معظم التغيرات مميتة وقاتلة، إلا أن بعض التغيرات الاستثنائية في البنية قد تؤدي إلى النجاح، وإن المعرفة الشخصية هي أساس المعرفة كلها، فالمنهاج يجب أن يلبي حاجات الأفراد الشخصية متفرقين (الضعاف، المتوسطين، الأذكياء).(السرور، 2003 : 163-168).

> يجب أن نصنع انفتاحا لكي نخلق ولكي نواجه بالتحديات، ولكي تنمو من أجل الأطفال الموهوبين والمتفوقين.... جون فيلدهاوزين (ريم، 2001: 63)

نماذج التعليم المستخدمة بالغالب في تطوير منهاج الطلبة الموهوبين

1. نموذج الشبكة.
2. تقسيم الأهداف التعليمية.
3. المجال المعرفي.
4. المجال الانفعالي.
5. نموذج البناء العقلي.
6. نموذج السؤال.
7. النموذج الإثرائي المدرسي.
8. نظام التعليم التكاملي : نموذج العمليات للوصول بالعلم إلى المستوى الأفضل.

(ملخص الفصل الثالث من كتاب : Growing Up Gifted - Barbra Clark)
(www. weblad. net)

الإطار (المجالي) والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين

يشير مصطلح الإطار المجالي والتتابع المتسلسل إلى فكرة : توافق الأهداف العريضة للبرنامج مع التجارب الصفية الفعلية التي تمارس تطبيقيا. على أن النشاطات التعليمية للموهوبين في مجال معين، وفي مستوى صفي معين، ستؤثر بشكل مباشر في كل المجالات والمستويات. ومن هنا كانت الحاجة ضرورية للتركيز طويل المدى على تخطيط المناهج وتطويرها ابتداء من الصف الأول، وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

وتشير ((RIMM بأنه ينبغي على (المنهاج الدراسي للموهوبين) أن يركز على النقاط التالية :

1. تعديل المنهاج الحالي ليتوافق مع احتياجات الموهوبين.
2. تعديل مناهج أخرى مناسبة للتوافق مع احتياجات الموهوبين.
3. تطير منهاج دراسي جديد.

وهناك نزعة معروفة، تقول : بتطوير المنهاج الدراسي على مستوى الوحدة الدراسية الواحدة، وليس على المستوى الأوسع الذي يشمل المدرسة والمنطقة

التعليمية، فمثلا : قد يقوم أحد المدرسين بوضع وحدة منهاج خاصة لفئة من أعمار معينة من الطلاب الموهوبين، وإن هذا العمل ضروري وقيم، وستأخذ هذه الوحدات خصوصية معينة وستفسر، وتدرس فقط من قبل ذلك الشخص الذي صممها كما أنها ستكون غريبة، وغير منسجمة مع الوحدات الأخرى التي قام بوضعها أساتذة آخرون، وبالتالي ستكون النتيجة (تكرارا دراسيا متعبا للموهوبين في الصفوف اللاحقة).

الاعتبارات الواجب مراعاتها عند وضع الخطة الدراسية للطلبة الموهوبين

يقول المربي (باسكا) إن ثمة اعتبارات يجب الاهتمام بها عند وضع أية خطة دراسية على مستوى المنطقة التعليمية وهي ذات صلة مباشرة بالإطار المجالي والتتابع المتسلسل لبرامج الموهوبين :

1. ما مدى أهمية بعض المهارات والمفاهيم للمتعلمين الموهوبين؟
2. إلى أي مدى يجب التوسع في تقديم تلك المهارات والمفاهيم؟
3. ما محتوى المادة الجديدة التي سيتعامل الموهوبون معها؟
4. ما الوقت اللازم لزج الدارسين في موضوعات معينة ذات عمق مناسب؟
5. هل يتمكن جهاز التدريس من التعامل مع طبيعة ومدى المنهاج المقترح؟

وهناك أيضا تساؤلات وقضايا على شكل تتابع تسلسلي للأشخاص القائمين على (تطوير المناهج) كالآتي :

1. ما التحولات - التطويرية المراحل- القدرات التي يجب أخذها بعين الاعتبار في سياق تخطيط تتابع المناهج؟
2. ما الأثر التراكمي المنشود لزج الطلاب الموهوبين في قضايا منهاج دراسي محدد؟
3. كيف يمكن تنظيم التجارب التعليمية عند مستويات مجردة بشكل كاف لتستوعب طاقات المتعلمين الموهوبين بشكل كامل؟
4. ما المحتويات والعمليات والنواتج التي يفترض أن تظهر في خطة المنهاج الشامل وذلك في مراحل معينة من العملية المدرسية أي فوق 13 سنة.

إن هذه التساؤلات تحمل قضايا تساعد بشكل جذري على وضع خطة برنامج شاملة، كما أنها ستفيد كثيرا في توافق أهداف البرنامج مع المواد الصفية، والمواد التدريسية والنشاطات والوحدات التعليمية (ريم، 2001: 85).

تطوير وتخطيط المنهاج

إن عملية تطوير وتخطيط المنهاج بطبيعتها عملية معقدة ومتحركة، ولبناء المنهاج الصحيح والبدء بخطة تطوير المنهاج، يجب أن يتم التعامل مع المجالات التالية:

1. المرحلة الأولى : التخطيط.
2. المرحلة الثانية : تقييم الاحتياجات.
3. المرحلة الثالثة : فرق تطوير المنهاج وحجم العمل.
4. المرحلة الرابعة : تطوير المنهاج، تبني المنهاج، تعديله وتطويره.
5. المرحلة الخامسة : الاختبار الميداني (المراجعة).
6. المرحلة السادسة : تنفيذ المنهاج الجديد.
7. المرحلة السابعة : التقييم (السرور، 2003: 168-169).

المرحلة الأولى: التخطيط

إن اختيار أهداف مناهج المتميزين من القضايا الرئيسية في عملية التخطيط. وربما تكون الأهداف التالية من الأهداف النموذجية لمناهج المتميزين.

1. تمكين الطلبة من إتقان المهارات الأساسية للقراءة والرياضيات ليكونا ملائمين لقدرات المتعلمين.
2. تعزيز التفكير الناقد والقدرة على الجدل، ويشمل هذا تعليم الطلاب طرائق الاستدلال والاستنباط والتفكير الاستقرائي والقياس وتقييم النقاش والجدل.
3. تقديم بيئة تشجع على التفكير التشعبي للطلاب، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على تطوير الأصالة والطلاقة والمرونة والإسهاب في عمليات تفكيرهم.
4. تنمية الاستفسار والاستقصاء ومواقف التحدي نحو التعلم. وبذلك سيكون الطلاب قادرين على تطوير التزامهم بالتعلم كعملية طويلة المدى، وأن يتعلموا المسؤوليات الشخصية والاجتماعية والمدنية التعليمية.

5. تطوير مهارات الكتابة والمهارات الشفوية ذات المستوى العالي، وبهذا سيصبح الطلاب واثقين من التعبير عن أفكارهم خلال المناقشات الصفية والمناقشات الجانبية والتقارير الشفوية، وسيتعلم الطلاب مهارات الكتابة الإبداعية، ومهارات العرض، و كتابة التقرير بشكل أدبي.
6. تطوير مهارات البحث وطرائقه، ليفهم الطلاب الطريقة العلمية وتطبيقها على كل مجالات البحث والاستقصاء.
7. تطوير الفهم لأنظمة المعرفة والأفكار الرئيسية والقضايا والمشكلات التي تشكل إطارا للعالم الخارجي، ليصبح الطلبة قادرين على ربط الأفكار مع بعضها عبر مجالات الدراسة.
8. تنمية وتطوير فهم الذات، ليصبح الطلبة قادرين على فهم نقاط القوة والضعف لديهم في البيئات المختلفة.
9. تسهيل الفرص للتعلم خارج نطاق المدرسة، وبهذا يصبح الطلاب قادرين على الوصول إلى الفوائد التربوية التي تقدمها المصادر المتوفرة خارج البيئة المدرسية.
10. تعزيز فرص التطوير والتخطيط للمستقبل، ليصبح الطلاب قادرين على تطوير الأهداف، وتطبيق الهيكل التنظيمي على مهمات تطوير الحياة في المستقبل.

وتتطلب مثل هذه الأهداف أن تترجم إلى فعاليات يمكن قياسها، والتي من شأنها أن تصبح نقطة التركيز لنظام ولادة المنهاج، ويمكن تشكيل وبناء الأهداف الخاصة للمعلمين والمتعلمين، طالما أن التغيير السلوكي مطلوب لكليهما من أجل التعامل مع الأهداف الموضوعة.(السرور، 2003: 170-171).

ويجب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المظاهر الضرورية في تخطيط المناهج التعليمية. ذلك أن بعض الاعتبارات مثل حجم المجتمع ونوعيته، بما في ذلك القيم والاتجاهات السائدة فيه، والمستويات التعليمية العامة، ونوع القيادة السياسية والاجتماعية، كل ذلك يؤثر على مقدار ما يبذل من جهود لتوفير برامج للموهوبين من أفراد هذا المجتمع.(منصور والتويجري، 2000: 105-106).

المرحلة الثانية: تقييم الاحتياجات

ويشمل ذلك الحاجات الآتية :

1. الحاجة إلى برامج خاصة.
2. الحاجة لبرامج شاملة حسب مستويات المرحلة.
3. الحاجة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.
4. الحاجة للدعم المادي.
5. الحاجة لتطوير المناهج.
6. الحاجة لمواد تعليمية مناسبة.
7. الحاجة لمزيد من البحث.
8. الحاجة لبرامج التطبيق.
9. الحاجة للاستمرار في اجراءات البحث ومقاييسه.
10. الحاجة للاستمرار في إيجاد برنامج تعليمي ومصادر تركز على احتياجات الطلاب.
11. الحاجة لمعيار ثابت يتم اختياره من أجل اختيار المعلمين المتميزين.
12. الحاجة إلى دعم فلسفي ونفسي من الأشخاص ذوي الخبرة.

وتقييم الاحتياجات هنا، يجب إجراؤه على المستوى المحلي من أجل تحديد ما هو الموجود حاليا في مناهج المتميزين وما هي الحاجة لأن يكون موجودا في مناهجهم، ويتم ذلك من خلال توجيه الأسئلة للمعلمين والطلاب والأهالي وآخرون.

تحديد احتياجات الطلاب

من أجل التخطيط لمناهج خاصة فعالة للمتميزين، يجب على المدارس أن تتفهم الاحتياجات الخاصة لطلابها. وأن الطلاب المتميزين يكونون بحاجة إلى:

1. نشاطات تمكنهم من التعامل معرفيا ووجدانيا مع مستويات متعددة من الأفكار والأحاسيس.

2. إتاحة فرص للإنتاج التشعبي.
3. التعرض للتحدي في العمل الجماعي والعمل الفردي.
4. مناقشات بين الأقران.
5. تنوع الخبرات التي تعزز فهم القيم الإنسانية.
6. الفرصة لرؤية العلاقات المتداخلة في كل أجزاء المعرفة.
7. تعلم مساقات خاصة ذات علاقة في مجالات القوة والاهتمام لدى الطلبة والتي من شأنها أن تخترق عمق المحتوى وتسرع السير فيه.
8. مزيد من التعرض لمجالات حديثة وتعلمها خارج نطاق المدرسة.
9. فرص لتطبيق قدراتهم على المشاكل الحقيقية في عالم الإنتاج.
10. تعلم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والبحث وحل المشكلات ومواكبة ما هو غير عادي وصنع القرار والقيادة.(السرور، 2003: 171-173).

وجهات النظر حول احتياجات الميدان

أجريت تقييمات متعددة على ضوء الحاجات الوطنية في ميدان رعاية الموهوبين، وكان من نتائجها إيجاد مجموعة من المعايير التي يجب أن يراعيها البرنامج المطور لهذه الغاية، فقد تم دمج هذه المعايير مع متطلبات حاجات المناطق لاستعمالها في عملية تطوير البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين.

وقد افترضت الدراسات الحديثة بخصوص المجالات الأساسية الواجب اعتمادها عند تطوير البرنامج الخاص بالطلبة الموهوبين، ويكون ذلك خلال القوانين (Van Tassel-Basa,2004) وفي الوقت نفسه يعمل الجامعيون على تحديد المجالات المطلوبة لتوفير برامج تساهم في تخريج الطلبة الموهوبين، وتحديد الجهد الذي يتطلب استغلال قدرات الطلبة الموهوبين وطاقاتهم المعتمدة على البحث العلمي (ياسين،2001 : 65).

ومن خلال دمج الحاجات الأساسية للطلبة الموهوبين مع هذه المصادر، تم التعرف على مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن تساعد في ذلك، وهي:

1. إجراءات عادلة ومنصفة.

2. خيارات مثالية في البرنامج لتطبيقها.
3. برامج وخدمات للموهوبين.
4. برامج شاملة وموضوعة عبر مستويات متدرجة.
5. استراتيجيات تصميم المنهاج وتطويره.
6. مواد تعليمية صالحة للطلبة.
7. تجهيز القوى البشرية في مستويات قبل التخرج أو مستويات متخرجة.
8. دعم مادي متزايد.

ويجب أن يتم تقييم الحاجات على المستوى المحلي أولا، من أجل تحديد ما هو متوافر حاليا في منهاج الموهوبين وما هو غير متوفر. ويمكن تحقيق هذه المهمة من خلال الحصول على تعليقات الطلبة، وأولياء الأمور، والمديرين، والمعلمين، وغير ذلك من الإيجابيات والسلبيات المترتبة على تطبيق المنهاج في عملية التعلم والتعليم، وكيف يمكن عمل تقييم للحاجات، وما أهم مكوناتها.

ومن المفيد أيضا أن نبدأ بقائمة من الاقتراحات التي يمكن أن تقود عملية تقييم الحاجات ومعرفتها، والتي من بينها:

1. الحاجات التعليمية التي من الممكن أن تصبح من مسؤولياتنا، وذلك بناءً على خصائص الموهوبين في هذه المنطقة.
2. الفجوات الموجودة في برنامجنا الحالي، والتي يجب توضيحها من اجل الاستجابة لحاجات الطلبة الموهوبين.
3. المساعدة التقنية التي يمكن أن نحتاجها من أجل تطوير وتطبيق توجيهات جيدة وجديدة في المنهاج (باسكا، 2007 : 68).

المرحلة الثالثة: تحديد المنهاج، فرق التطوير وحجم العمل

ربما يكون المعلم وحده غير قادر على أن يبني خططاً تركز على المهارات الأكثر أهمية والمفاهيم في حقل معين. ولذلك كان لا بد من وجود فريق لعمل المنهاج. وأن مثل هذا المنهاج القائم على عمل الفريق يسمح بإظهار نقاط القوة عند كل عضو من أعضاء الفريق، وقد يشتمل هذا على المعلمين الجيدين الذي يعرفون ما هو ناجح

للمتميزين في غرفة الصف. وقد يضم أيضاً أساتذة في الجامعات كخبراء في محتوى المنهاج، وهم الذين يعرفون حقل تخصصهم في البحث والاستقصاء، ويكونون مهتمين بإجراء الأبحاث فيها، وباستطاعتهم تقديم أفكار رئيسية ومفاهيم من شأنها أن تشكل بنية المنهاج. وهناك نهج آخر، إذ يكون أحد التربويين في المنطقة التعليمية هو قائداً للمنهاج، ويقوم المستشارون من الخارج بالمشاركة في مراحل معينة من العملية. ويفضل هذا النموذج عندما يكون تركيز عمل المنهاج على التخطيط أكثر من وضع المنهاج (كتابته)، ويكون النقاش والتداول هو

الطريقة التي يسير عليها عمل الفريق. وفيما يتعلق بحجم العمل، فمن المهم أخذ عدة عوامل بالاعتبار مثل : الزمن، مخصصات المصادر، الاستعداد للتغيير.

اعتبارات نهائية

لا بد من وجود العديد من العوامل التي يجب الأخذ بها عند اتخاذ القرار المناسب بشأن الجهود المبذولة في عملية تطوير المنهاج، من مثل: الوقت، وتوفير المصادر، والاستعداد للتغيير. وكما هو معلوم، فإن عملية تطوير المنهاج تحتاج إلى عمل جاد ووقت طويل من قبل مجموعة من الأفراد يؤمنون بأن تطوير المنهاج قوي للطلبة الموهوبين يمكن أن يكون له نتائج مفيدة جداً (باسكا، 2007 : 74).

الوقت

إن عملية استثمار الوقت تعتبر في غاية الأهمية بالنسبة لأعضاء فريق التطوير جميعهم، من أجل إيجاد نموذج حيوي يؤدي إلى تنمية وتحسين قدرات الطلبة. وعلى مطوري المنهاج أن يبرمجوا الوقت المحدد لعملية التطوير والتعديل وتطبيق المنهاج بكل دقة، بحيث تستمر عملية التعليم ي المدارس دون عقبات. كما أن على مؤسس المنهاج أن يحدد برنامجاً مناسباً يوازن بين الحاجة الحالية وبين الحاجات المستقبلية. ويجب تحديد وقت الأعمال الخاص بتطوير المنهاج حتى يمكن تنفيذ كل الأمور المتعلقة به، من حيث: الكتابات، والمراجعات، والتوصيات، بينما يتم تحديد تقنيات الدعم من المنطقة لإنجاح عملية التطوير.

تحديد المصادر

وتعتبر عملية تحديد المصادر المتاحة في تطوير المنهاج من الأمور المهمة. حيث إن معرفة المصادر البشرية والمادية المتوفرة ما بين ثلاث إلى خمس سنوات من الأمور الضرورية للقيام بمهام تطوير المنهاج ضمن الوقت المحدد. إضافةً إلى معرفة ما خصصته المنطقة من ميزانية وإمكانات ضرورية لإنجاح عملية التطوير بصورة محترفة، ولذلك يجب توفير الوقت المناسب لمطوري المنهاج، كما يجب الحصول على الاستشارة الصحيحة لمعرفة التكاليف في أثناء عملية التخطيط، وفي أثناء تبني وتطبيق مراحل المشروع وكتابته. ويجب توفر الميزانية الخاصة بالرواتب للعمل الإضافي، وتخصيص عمال للطباعة حتى يتم وضع دليل للمنهاج يساعد على تطبيقه بسهولة.

الاستعداد للتغيير

يعتبر الاستعداد للتغيير من القرارات المهمة التي يتم اعتمادها بشأن عملية تطوير المنهاج؛ وذلك لارتباطها المباشر بناحية إقناع القوى البشرية. حيث إن عملية التغير تحتاج من التربويين إلى العمل بجد من أجل إقناع الآخرين بضرورة تغيير المنهاج، ونتيجة لذلك فإن بذل الجهود من اجل توضيح أهمية التغيير للعاملين في المدارس، وتدريبهم على كيفية التطبيق الصحيح لهذه التغيرات وبالتعاون مع فرق ومجموعات مختارة من المدرسة، قد يساعد على إحداث التغيير الشامل والمطلوب، من خلال جاهزية الفريق لتطبيق هذا التغيير (الشخص، 1990) (السرور، 2003).

المرحلة الرابعة: تطوير المنهاج، تبني المنهاج، تعديله وتطويره

نهج تطوير المنهاج: جمع المعلومات، التكيف، كتابة المنهاج

1. جمع المعلومات، ويشمل على ما يلي:

أ. الاتصال بدور النشر التجارية المناسبة للاستفسار والحصول على المواد التي يعتقد بأنها مناسبة للمتميزين والقيام بمراجعتها ونقدها.

ب. الاتصال بمكتبات المناهج، أو الجامعات، لوضع قائمة بالمواد الموجهة للمتميزين.

ج. الاتصال بالقائمين على برامج المتميزين في المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة، والذين سيقدمون قوائم بالمناهج المطورة لديهم.

د. الحصول على مواد كعينات مطورة للمتميزين من شركات متخصصة بالمناهج لهذه الفئة.

ه. مراجعة أدلة المناهج المبنية على برامج المتميزين.

و. الاتصال على الأقل بخمسة برامج للمتميزين معروفة وجمع معلومات عن المناهج الفعالة المعتمدة

ز. إيجاد مجموعة من المعايير للحكم على مواد المنهاج.

ح. تحديد ما يمكن أن يستخدم من جميع هذه المصادر، للمنهاج ومدى حاجاته للتعديل أو الإضافة.

2. تكييف المنهاج الموجود

يتم تعديل محتوى المنهاج للمتميزين من خلال الخطوات الآتية:

أ. فحص دليل المنهاج العام، من أجل معرفة المهارات، والمعرفة المطلوبة في محتوى معين.

ب. تكثيف حجم وتسلسل إتقان المهارة بنسبة 30 – 50 ٪ وذلك من خلال إعادة التنظيم حسب المهارات ذات المستوى الأعلى.

ج. تطوير معرفة إضافية ومجالات للمهارة، تكون مناسبة للمتميزين في مستويات متعددة.

د. دمج وتطوير المهارات العملية والعمل المستقل للمتميزين في كل مستوى.

ه. التعرف على القضايا الرئيسية، المشكلات، والأفكار التي ربما يتم التعامل معها في مستويات متعددة.

و. إضافة مواد المنهاج التي تكون هناك حاجة لها أو لتطويرها من خلال نهج الوحدة التعليمية.

3. كتابة المنهاج وتطوير الوحدة

يمثل الجدول التالي عينة لإطار وحدات المنهاج.

بنية العنصر	السؤال الذي يجيب عليه
- تعليمات عامة حول استخدام الوحدة (بما في ذلك مستويات المرحلة، المهارات المطلوبة سابقاً، نوع المتعلم).	لمن ستكون هذه الوحدة ؟؟؟
-أفكار الوحدة وأهدافها الخاصة -أهداف الوحدة العامة -نشاطات المتعلم الخاصة (بما في ذلك عينة أسئلة النقاش وعينة التمارين وأوراق الدراسة).	ما هو هدف الوحدة ؟؟؟؟ ماذا سيتعلم الطلاب من هذه الوحدة ؟؟؟؟ ماذا سيفعل الطلاب ؟؟؟؟؟
-استراتيجيات التعليم السائدة - مواد رئيسة ومواد أخرى - اختبارات وأدوات تقييم ملائمة (المسح، قوائم الشطب) الخ...	كيف سينفذ المعلمون عملية التعليم ؟؟؟ ما هي الأدوات التي يحتاجها المعلم لتنفيذ هذه الوحدة في غرفة الصف ؟؟ كيف سيقيم المعلمون تعلم الطلاب ؟؟
- مواد الدراسة الذاتية للطالب	ما هي مظاهر هذه الوحدة التي يستطيع الطلاب استكشافها لوحدهم ؟؟؟
- مراجع للطلاب والمعلمين	ما هي الكتب، الأفلام الخ....التي ستزيد من فهم الطالب للموضوع ؟؟؟
- العلاقة بين الوحدة ونواحي المنهاج الأخرى	ما هو مدى ملاءمة الوحدة ضمن خطة المنهاج الأشمل؟؟

كذلك بأنه عند تطوير برامج خاصّة بالطلبة الموهوبين، ينبغي أن نأخذ في الاعتبار شروط، منها: (صبحي،1992) (السرور، 2003 : 174- 176).

1. قدرات وميول واهتمامات واتجاهات ومستوى دافعية الطلبة أنفسهم.
2. الأنموذج العالمي الذي سيُعتمد في تطوير البرنامج المأمول.

3. الأساليب والاستراتيجيّات التي يُمكنُ أنْ تعتمد في تطوير البرامج.
4. هل البيئة التعليمية والتربوية تسمح بتوظيف البرنامج التربوي المطوّر. وما هي متطلّبات البيئة لاستخدام هذا البرنامج المطوّر.

التوصيات والإرشادات لممارسي تطوير المنهاج

لتوفير النظرة النهائية لممارسين بشأن النظام المتشابك، فإن هناك مجموعة من التوصيات العملية والإرشادية مطروحة للمناقشة. وهذه التوصيات تمثل الأفكار الرئيسية من كل فصل. وتتلخص في الآتي:

1. الممارسون في مناهج الطلبة الموهوبين بحاجة إلى فهم المعايير الأساسية للتفكير في المناهج العامة وكيف تترجم إلى منتجات ومناهج ملائمة للطلبة الموهوبين.
2. فهم عملية تصميم المناهج وأهميتها الأساسية في التخطيط للمناهج.
3. إدراك أهمية عملية تطوير المناهج كحلقة مستمرة وتابعة لمهمات قيادة المنطقة المدرسية ودعمها.
4. أن يطوروا أطراً لعمل المناهج من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، بما في ذلك تحديد مدى المحتوى، وخطط التعلم الفردية، ووحدات التعليم.
5. أن يفهموا العمليات الأساسية للتميز بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين.
6. تسهيل وتطوير مناهج الطلبة الموهوبين في المحتوى الرئيس، والتي تتبناه المدرسة.
7. تطبيق استراتيجيات لتشمل المجالات جميعها غير الرئيسية في المناهج والمخصصة للموهوبين.
8. التركيز على تطوير المناهج وضم المجموعات الخاصة من الطلبة الموهوبين.
9. أن يعتمدوا توفير الفرص لتطوير الطلبة الموهوبين والاستفادة من المهارات الإبداعية المتوافرة.
10. اختيار التكنولوجيا الحديثة والمناسبة لتحسين العملية التعليمية.
11. اعتبار التفاعل الديناميكي للمناهج مع التعليم وأثر الأنماط التعليمية على تعليم الموهوبين.

12. ضمان أن لدى المعلمين تحكم تام في العمليات الإدارية التعليمية.
13. ضمان أن مكتسبات تعليم الطلبة الموهوبين تقييمها واستعمالها في تمييز مناهجهم، ومراجعة المناهج الموجودة، وتصميم المناهج الجديدة.
14. إدراك أهمية القيادة التعليمية في سياق إدارة برنامج الطلبة الموهوبين (باسكا، 2007 : 43).

متطلبات تطوير المنهاج

يحتاج تطوير منهاج الموهوبين الى الكثير من الوقت والجهد والمصادر اذا ما أردنا الوصول لمنهاج مميز يناسب المدرسة والمنطقة التعليمية ، ويتم بناء منهاج الموهوبين على أساس شخصي يمكّن المعلمين بحرية العمل لإنجاح التطبيق ، وليس بالضرورة أن لا تكون جوانب التطوير موجودة في البداية ، ولكن يجب ايجاد مصادر متنوعة للمنهاج الجديد لا توجد في مصادر المنهاج الموجود.

من الناحية الإجرائية يتطلب تطوير منهاج الموهوبين بحيث يصبح ملائماً ما يلي:

1. الاتصال مع الناشرين المناسبين بشأن نصوص المنهاج الدراسية، والمراجعة والنقد، من اجل الحصول على مواد وموضوعات تعتبر ملائمة للطلبة الموهوبين.
2. البحث عبر شبكة الانترنت عن مواد ملائمة للمنهاج، والتي أثبتت كفاءتها مع المتعلمين الموهوبين في مناطق أخرى.
3. الاتصال مع المستشارين وأولياء الأمور الموهوبين القادرين على توفير قوائم وموضوعات من اجل تطوير المنهاج في ولاياتهم من خلال المشاريع الخاصة أو الجهود التي يمكن بذلها على مستوى المنطقة أو الولاية.
4. الاتفاق على شراء عينات من المواد المطورة للطلبة الموهوبين من شركات مختصة بتطوير منهاج لهذه الفئة من المتعلمين.
5. اختيار بعض المناهج بعد مراجعاتها، من مثل Junior Great Books، Philosophy for Children، Man; A course of study.
6. التعرف إلى مجموعة من المناهج المستخدمة عبر الدولة، والتعرف إلى البرامج المقدمة فيها، بحدود خمسة برامج على الأقل. بعد ذلك يمكن جمع الأفكار عن المناهج الفعالة والاستفادة منها.

7. استعمال مجموعة من المعايير المحددة مسبقاً للحكم على مدى ملائمة مواد المنهاج للطلبة الموهوبين، والتأكد من تحقيق كل مما يلي :
   أ. تصميم المنهاج بشكل جيد وأن أهداف المنهاج واضحة وما النتائج المتوقعة؟ وأنّ الأنشطة والاستراتيجيات وطرق التقييم ترتبط جميعاً مع بعضها.
   ب. أنّ موضوعات المنهاج نموذجية ومنسبة.
   ج. أنّ المنهاج مميز للطلبة الموهوبين.
8. تحديد ما يمكن أن يكون مفيداً من هذه المصادر، وتوضيح ما يحتاجه البرنامج من دعم.
9. تقييم المنهاج والمعايير الخاصة بالمنطق، لرؤية ما إذا كانت مكونات المنهاج تقدم بكفاءة للطلبة الموهوبين (باسكا، 2007 : 89).

التطور المهني

يعتبر التطوير المهني مسألة ضرورية لنجاح عملية تطوير المنهاج. إذ أن تطوير منهاج يوضع على الرف أو يتم تجاهله يعتبر مضيعة للوقت وللمصادر ولا قيمة له. وهكذا، فإنه يجب استثمار الوقت بشكل كبير في عملية تكوير المنهاج. والعمل على ذلك من خلال تدريب القوى البشرية على المنهاج الجديد، من أجل تحسين التوقعات بخصوص تطبيقه في الميدان.

كما يجب أن تتم عملية التطوير المهني على شكل فقرات مبدئياً، ويجب تحديد خطة لتطبيق عملية التطوير بشكل دقيق، كما تم إعدادها من قبل فرق تطوير المنهاج، والتي تم اختبارها ميدانياً، مع توفير الأدوات المسهلة لعملية التطبيق في الميدان. ويجب أيضاً تحديد فترة زمنية مناسبة من أجل التطبيق والتأكد من نجاح هذا التوجه. إضافةً إلى أنه يجب أن تركز الجلسات التابعة لعملية التطبيق والتي تستمر لمدة ثلاثة أشهر، على نقاط القوة ونقاط الضعف في المنهاج. وأخيراً يجب الأخذ بعين الاعتبار المشاهدات الصفية. وبهذه الطريقة تكون ديناميكية الصف جزءاً مهماً من عملية التقييم، والتأكد من كفاءة المنهاج المطور (باسكا، 2007 : 72).

المرحلة الخامسة: الاختبار الميداني للمنهاج

هناك فرق بين ما يتوقع عادة من المنهاج أن يحققه، وبين ما يتم تنفيذه. ولذلك فإن مرحلة الاختبار الميداني تعطي المجال للمعلمين والملاحظين من الخارج الفرصة لمراقبة استخدام منهاج جديد بطريقة منظمة، وهنا يأتي دور التغذية الراجعة لمن يكتبون المنهاج، إذ يقومون من خلالها بالتعديل والمراجعة (السرور، 2003، ص: 177).

اختبار المنهاج

إذا كنا نتبنى منهاجاً رمزياً، أو نتبنى منهاجاً موجوداً، أو أوجدنا منهاجاً جديداً، فإن المراحل الثلاثية للتجارب، الإرشادات، والاختبارات الميدانية تعتبر عمليات مهمة لاتخاذها. وعلى العموم هناك قفزة في الثقة تحدث مع تطوير منهاج ما، فمن المفترض أن المعلمين يستطيعون تنفيذ المنهاج ويستعملون بكفاءة في حجرة الصف. وبما أنه بالعادة توجد فجوة كبيرة بين المنهاج المطور والمنهاج الموجود أصلاً، لذلك يحتاج الأمر ويتطلب تقييماً دقيقاً لنتاجات المنهاج، بحيث تسمح مرحلة الاختبار والتقييم للمعلمين بمراقبة المنهاج الجديد بطريقة منظمة، ومعرفة الثغرات الموجود فيه (باسكا، 2007 : 72).

المرحلة السادسة: تنفيذ المنهاج

ويعد تنفيذ المنهاج من أكثر مراحل تطوير المنهاج تعقيدا، لأنه يتضمن ترجمة الأفكار من مادة مكتوبة إلى عمل داخل غرفة الصف، وتحويل أفكار وسلوكات الأفراد إلى نماذج خاصة بهم، وإنجاز هذا التطور في فترة معقولة من الزمن.

وفيما يأتي بعض القضايا الرئيسة في عملية تنفيذ المنهاج.

1. **وحدة التحليل**

   أ. في أي مستوى من مستويات المرحلة؟

   ب. في أي مجال من مجالات المحتوى؟

2. **فهم التغيير**

   أ. ما هو مناخ المدرسة؟

ب. كيف سيستجيب الأفراد؟

3. **تقييم قدرات الطاقم (الهيئة)**

أ. من هم المعلمون القادرون على التنفيذ؟

ب. من هم المديرون الذين يقبلون تحمل المسؤولية؟

ج. من الذي سيقوم بالتدريب؟

4. **تطوير الطاقم والابتكار**

أ. ما هي التغييرات المطلوبة من الهيئة (الطاقم) لتنفيذ البرنامج فيما يتعلق بالمعرفة، المهارات والمواقف؟

ب. ما هو نوع التدريب الذي سيسهل التغيير؟

5. **اختيار المواد الإضافية**

أ. ما هي أنواع هذه المواد؟

ب. ما هي المعايير المعتمدة من أجل الاختيار؟

6. **تسلسل العملية من أجل زيادة النجاح إلى الحد الأقصى**

أ. هل يفهم المعلمون الأهداف والوسائل بشكل متعادل؟

ب. هل هناك خطة للتنفيذ؟ (السرور، 2003،177-178).

المرحلة السابعة: التقييم

تعتبر عملية تقييم المنهاج الجديد مهمة. حيث إنها توفر البيانات المجمعة من الطلبة والمعلمين عن كفاءة الحصص والوحدات، وكذلك تحليل مكتسبات الطلبة، إضافةً إلى توفيرها صورة واضحة عما يصلح أو لا يصلح في تطبيق المنهاج (باسكا، 2007 :65). كما إن إجراء الاختبار ميدانيا للمنهاج من الطرائق الممتازة للتأكيد على فعالية المنهاج كمرحلة سابقة لعملية تنفيذ المنهاج، إلا أن هذا لا يغني عن عملية تقييم المنهاج بعد تنفيذه، وهذا يستدعي الإجابة على سلسلة من الأسئلة التالية :

1. ماذا يجب أن يحذف من الوحدة؟
2. ماذا يجب أن يضاف للوحدة؟

3. ماذا يجب أن يغير في الوحدة؟
4. هل وجد المتميزون في الوحدة محط اهتمام كبير لهم؟
5. هل كانت المواد والوسائل ملائمة وفعالة؟
6. ما هو الدليل على أن المتميزين قد اكتسبوا الكفاءة في المستوى الأعلى؟
7. ما هي نقاط القوة ؟ وما هي نقاط الضعف؟
8. هل سيستمر المعلم في استخدام الوحدة مع المتميزين؟

ويجب أن تقود الإجابات على هذه الأسئلة إلى مراجعة أو تعديل أو حذف لبعض الأجزاء من أجل المناهج المستقبلية.

وهناك نهج آخر لتقييم المنهاج، وهو تبيان صلاحية المحتوى من خلال الخبراء في حقل البحث والاستقصاء، والذين هم على وعي بخصائص المتميزين الخاصة، ويتم هذا النهج من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

1. هل المعرفة المقدمة في مواد المنهاج أساسية في النظام الذي هو قيد الدراسة؟
2. هل هذه المواد مفيدة ويمكن تطبيقها في البيئات التربوية التي يتواجد فيها متميزون؟
3. هل المادة كافية بتزويد المتميزين بتطور المهارة المتقدم؟
4. ما مدى جودة هذه الوحدات في الإعداد للمستوى التالي من المنهاج؟
5. هل الأهداف والنشاطات ملائمة للطلاب الموهوبين أكاديميا؟
6. هل تحتوي المواد على حجم مناسب من النماذج المتسلسلة من أجل الاستخدام المحدد؟
7. هل هناك تناسق منطقي وداخلي بين الوحدات؟
8. هل أهداف الوحدة واضحة ويمكن تحقيقها من قبل الطلاب، وهل تم إعطاء النشاطات والقراءات المقترحة لها؟
9. هل الوحدات ثرية وبشكل مناسب، المصادر والنشاطات والقراءات المقترحة؟

وهناك نماذج متكاملة تربط بين عملية تعريف مفهوم التميز، وعملية الكشف عن المتميزين، وعملية بناء المنهاج وعملية التعليم، ولعل نموذج رنزولي من أكثرها إيضاحا لهذا اللون.(السرور، 2003: 178-180).

تقييم المنهاج المكتوب

تهدف عملية التقييم إلى تطوير البرنامج بادخال التعديلات اللازمة على عناصره المختلفة، ويعتمد التقييم على توفر معلومات عن الطلبة ومدى تقدمهم الأكاديمي ومعلومات حول مدخلات البرنامج من عاملين ومخصصات (جروان، 2004 : 2007). يوجد العديد من المبادئ الأساسية التي يجب اعتمادها لكي تستخدم لتقييم كفاءة المنهاج بفاعلية؛ لبيان مدى ملائمة الخبرات المتوافرة في المنهاج لحاجات الطلبة الموهوبين وفيما يلي قائمة تقييم مبادئ المنهاج المستخدمة في عملية تطوير منهاج الطلبة الموهوبين والتي يقوم بها منسق برنامج الطلبة الموهوبين لتوضيح مدى ملائمة منتجات المنهاج لما خطط له بحيث يتم مراعاة ما يلي: (باسكا، 2007 : 73).

1. الملائمة للموهوبين.
2. التنويع والانفتاح : توفير وسائل مختلفة للانجاز.
3. التكامل والتعليم الجوهري.
4. الاستقلالية والتركيب: مدى وجود بنود للتعلم الذاتي
5. النقل والعمق : إمكانية نقل التعلم عبر مساقات المعرفة.
6. الخيار والإبداع : مدى حاجة الأنشطة عمليات إبداعية ليتم تطبيقها.
7. التفاعل بين الأقران : إمكانية استفادة الطلاب الموهوبين من بعضهم.
8. فهم الذات والمجتمع. ومهارات الاتصال أن يتضمن المنهج فرص لتطوير القيم الشخصية.
9. التوقيت والمصادر المتعددة.

نموذج في إعداد المناهج الخاصة بالطلبة الموهوبين

نموذج رنزولي

يتميز نموذج رنزولي للتعرف على الموهوبين وتقديم الخدمة لهم بأنه مرن وعملي وغير مكلف وأنه مدعم بالأبحاث والدراسات ويمكن أن يطبق في المدرسة العادية ويتيح الفرصة لجميع الطلبة للاستفادة من برنامج الموهوبين.

أهداف النموذج

1. تقديم خدمات أغنائية ذات مستويات مختلفة لنسبة 15 – 20 ٪ من الطلبة وهي نسبة اكبر مما يقدم عادة في المدرسة والمشرفين على البرنامج.
2. دمج برامج الموهوبين مع ما يجري في الصف العادي وبناء قاعدة علاقات تعاونية بين المدرسين في المدرسة والمشرفين على البرنامج.
3. التخفيف من الشعور السلبي الذي ينجم عادة لدى البعض عند اختيار الموهوبين وتخفيف الاتجاه السلبي نحوهم
4. تحسين نوعية البرامج الاغنائية لجميع الطلبة ومد تأثير التميز إلى جميع أطراف المدرسة (العزة، 2002: 160).

محتوى النموذج

يعد نموذج (رنزولي)، Multiple Menu Model من أشهر النماذج العالمية والتي طورت حديثا لبناء المناهج الخاصة بالطلبة المتميزين، حيث اعتمد رنزولي في بناء نموذجه على تدرج مستويات المعرفة، ومفهوم المعرفة بحد ذاته ما هو إلا مقدمة واضحة لأي حديث عن المناهج. وهناك تصنيفات عديدة للمعرفة، ومن أبرزها التصنيف الذي يجزئ المعرفة إلى جزئين رئيسين. الجزء الأول، ويشمل المهارات الأساسية، وتتضمن المنطق العام والمحدد مثل الرياضيات وبرمجة الكومبيوتر ومهارات الاتصال. والجزء الثاني ويتضمن مجموعات المسائل والأمور المتعلقة في مجال الفيزياء والعلوم الحياتية والفنون والتاريخ والعلوم الإنسانية والفلسفة، ويرتبط بهذه المواد موضوع التداخل أو دراسات التداخل بينها، في حين يتميز كل حقل من حقول المعرفة هذه بمهارات أساسية محددة. وأن الطريقة المثلى لبناء مناهج الطلبة المتميزين هي التي توازن بين تعليم المحتوى وتنمية المهارات.

(إن نظريات المعرفة، ونظريات ومفاهيم بناء المناهج، وأهداف البرامج الخاصة بالطلبة المتميزين، كلها جميعا تشكل الخطوط العريضة الرئيسة الأولى لإعداد المناهج). وبما أن المعرفة هي الأساس والأصل في إعداد أي منهاج تعليمي، فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار كيفية تنظيم مستويات المعرفة الثلاثة في عملية بناء المنهاج:

1. المستوى الأول: ويتمثل في معرفة ماذا... ؟ أي معرفة العناوين الرئيسية والمفاهيم والمصطلحات.
2. المستوى الثاني: ويتمثل في المعرفة عن... ؟ أية معرفة التفاصيل وعناصر المحتوى.
3. المستوى الثالث: ويتمثل في معرفة كيف... ؟ أي المعرفة المربوطة بالتجربة والممارسة والخبرة.

وهذه المستويات الثلاثة تتسلسل باستمرارية من المستوى البسيط نحو المستوى المعقد، ومسؤولية معد المنهاج أن يحدد مستوى التعقيد في المستوى الواحد، وما هي قدرات المستوى الواحد من الطلبة المحددين لتعلم المنهج الواحد، ومن هم الطلبة المشتركون في المشروع الخاص بالطلبة المتميزين، وما هو المنهاج الذي سيخدم الأهداف المرسومة لتعليمهم.

وإعداد المنهاج يجب أن يرتكز على نوعية المعرفة وتعددها أكثر من المهارات الأساسية إلى حد ما. وكون المعرفة تتضاعف كل عشرين شهراً تقريبا، فإن مسألة الكم مهمة في بناء المناهج في الزمن الحالي. والمنهاج الجيد للطلبة المتميزين من الأمثل أن يتضمن مجالات المعرفة الرئيسة الآتية :

1. التركيز على بناء الموضوع، كأن تنظم المعرفة تحت عناوين رئيسية وتتفرع هذه بدورها
2. تحت عناوين أخرى فرعية وهكذا.
3. قواعد أساسية وأساسيات في المعرفة، تتضمن المفاهيم الرئيسية والمصطلحات.
4. موضوع المعرفة، ويمثل الموضوع الاصلي في مجال من مجالات محتوى المادة التعليمية، ويصلح لأن يكون وحدة تعليمية أو درسا تعليميا.
5. استخدام طرائق البحث، لأن أهم هدف من أهداف تعليم الطلبة المتميزين هو تنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو البحث والإنتاج المعرفي.

كما يفترض في المنهاج المعد أن يكون واضحا تماما، فيمكن استخدامه من قبل أي معلم أو أي شخص متحمس لتعليم الطلبة المتميزين، وأن لا يقتصر تعليم المنهاج على الشخص الذي قام بإعداده فقط. ولعل أهم ما يقال هنا في مجال إعداد المناهج

الخاصة بالطلبة المتميزين، هو أن مواد المنهاج والأنشطة المرافقة يجب أن تقود الطالب في النهاية نحو الإنتاج الإبداعي (السرور، 2003: 186-188).

وأخيراً يرى المؤلف أنه من الضروري أن ننهي هذا الفصل من الكتاب بتساؤلات مهمة للتربويين والقائمين على رعاية الطلبة العاديين والموهوبين ذكرتها ((RIMM لعلها تكون نبراساً لهم وهي :

1. أليست تربية الموهوبين نخبوية؟

إن تربية الموهوبين تقدم التعليم المناسب للأطفال الذين يحتاجون تحديا لقدراتهم المتميزة وينحدر هؤلاء الأطفال من كل شرائح المجتمع، ومن خلفيات اقتصادية مختلفة، والفقراء أكثر الناس حاجة لبرنامج تربية الموهوبين لأن عائلاتهم لا تستطيع أن توفر لهم فرص الإثراء التعلمي، كما أن الدخل المحدود، وضيق ذات اليد تحجم آمال الآباء المستقبلية في وصول أبنائهم إلى مستويات عالية. فإذا كان مقدرا لنا أن نحافظ على رفعة أوطاننا حيث يحقق أطفالنا فيها إنجازات متميزة، فإن واجبنا الإيمان بتربية خاصة للموهوبين، بغض النظر عن وضعهم المادي وخلفياتهم العرقية. لأن هذه التربية تقدم تحديا من نوع خاص للطلبة والأطفال الاستثنائيين.

2. أليست الموهبة صفة ملازمة لجميع الأطفال؟

أليس المفروض أن نثبت للأطفال (كافة) مواهبهم؟ إلى حد ما نعم، فمعظم الأطفال لديهم مواهبهم الخاصة. بعضهم يمتلكون ملامح شخصية جذابة وإن الغرض الأساسي لبرنامج الموهوبين يتمثل بتأمين الاحتياجات الأكاديمية والإبداعية التي لا يلبيها البرنامج التعليمي المدرسي العادي الحالي في المدارس مثلا : الفريق الرياضي الذي يمارس لاعب الكرة اللامع من خلال موهبته، والدورات المستمرة التي تقام لهذا الغرض، ولكن الكاتب أو الشاعر الشاب المبدع قلما تتوافر له صفوف إبداع مناسبة لصقل مهارته وتحسينها

كما لا تتوفر لطفل آخر دورات متقدمة في الرياضيات باعتباره طالبا موهوبا في هذا المجال المحدد من مجالات المعرفة الإنسانية. وقد يشعر أمثال هؤلاء الأطفال الموهوبين بالضجر والملل لأن موهبتهم (ظلت مدفونة دون صقل أو تحسين). وحين

تتوافر بين شرائح المجتمع طاقات فريدة فائقة، فإن المجتمع مسؤول عن توفير البرامج والصفوف لتفجيرها وتطويرها كثروة قومية وطنية.

3. **لماذا يفترض بنا أن نصرف أموالا على أطفال يمكنهم النجاح بطرائقهم الخاصة، وطاقاتهم المتميزة ؟**

صحيح أن كثيرا من الأطفال الموهوبين سيعملون على التفوق بطرائقهم الخاصة وإمكاناتهم الفردية، ولكن أليس من الظلم الفادح أن نكبح جماحهم الطموح، ونجبرهم على افتراض النجاح في ظل أنظمة تعمل ضدهم ؟ والأكثر من هذا، أن كثيراً من الموهوبين لا يستطيعون النجاح بإمكانياتهم الفردية فقط، وبالتالي : فإن مواهبهم المهدورة ستكون بمثابة مأساة لهم وتبديداً وخسارة فادحة لمجتمعهم. وقد أثبتت الدراسات التربوية التي تعالج قضية التسرب المدرسي أن : 9-20 ٪ من المتسربين التاركين للمدرسة هم من الطلبة الموهوبين. وغالبا ما تقف المدارس حجر عثرة في وجه الموهوبين لأنها لا تضمن لهم تحديات أكاديمية خاصة بهم. أضف إلى ذلك أنه عندما يشعر هؤلاء الأطفال بالضجر وضآلة الذات، فإنهم يستخدمون طاقاتهم المبدعة ومواهبهم العالية في مناح ضارة قد تضر المجتمع. أليس من الحكمة إذن أن يتوفر لأولئك النجوم من الأطفال والشباب برنامج خاص يتحدى طاقاتهم؟ (ريم، 2001: 83-84).

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية

1. باسكا، فان تاسل، ترجمة: أبو رياش، حسين وآخرون(2007). **المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين**. الاردن : دار الفكر.
2. جروان، فتحي عبد الرحمن (2002) **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**، الاردن، دار الفكر.
3. الجغيمان، محمد عبد الله (1428 هـ).
4. الجمل، نجاح،(1987) **نحو منهج تربوي معاصر**، الاردن، الطبعة الثانية، المؤلف.
5. الخوري، توما جورج، (2002)، **الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم**، الطبعة الأولى، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
6. الداهري، صالح حسن (2005) **سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الإحتياجات الخاصة**، الاردن، دار وائل.
7. الرشيدي، سعد وسلامة، عبد الرحيم ويونس، سمير والعنزي، يوسف، (1999)، **المناهج الدراسية**، الطبعة الأولى، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
8. ريم، سيلفيا، ترجمة: ياسين، عطوف محمد (2001)، **تعليم الموهوبين والمتفوقين**، سورية: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
9. السرور، ناديا (2003). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، الطبعة الرابعة، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
10. السمادوني، السيد إبراهيم (2009) **تربية الموهوبين والمتفوقين**، عمان، دار الفكر.
11. الشخص، عبد العزيز (1990) الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي **(أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم)**.
12. صبحي، تيسير(1992) **مقدمة في الموهبة والإبداع**، الاردن : دار إشراق للتوزيع.

13. العزة، سعيد حسني، (2000)، **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الطبعة الأولى، الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار الدولية للنشر والتوزيع.

14. كنعان، عاطف (2003) **برنامج فكر برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين والمتفوقين**، الاردن: دار جهينة.

15. منصور، عبد المجيد سيد والتويجري، محمد بن عبد المحسن، (2000)، **الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين : العربي والعالمي**، الطبعة الأولى، السعودية: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع .

16. نذر، فاطمة عباس، (1994)، **الموهوبون أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم في التعليم الأساسي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

17. هندي،صالح ، عليان، هشام (1987) **دراسات في المناهج والاساليب العامة**، الطبعة الخامسة، الاردن : المؤلفون.

18. الوقفي، راضي (1996) **إستراتيجيات التدريس الفعال** (مترجم) الاردن، منشورات كلية الأميرة ثروت.

19. ياسين، عطوف محمود (2001) **تعليم الموهوبين والمتفوقين** (مترجم) سوريا، المركز العربي للتعريب والترجمة.

المراجع الأجنبية

1. Davis, G., Rimm, S. (1998). **Education Of The Gifted & Talented (3rd. ed.).** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
2. Hallahan D. & Kauffman J. (2003).**Exceptional Learners Introduction to Special Education** , New York : Allyn and Bacon.
3. Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (1997). **Educating Exceptional Children (8th. Ed.).** New York: Houghton Miffin Comp

مراجع الانترنت

1. www. weblad. net

الفصل السادس

الإبداع

مقدمة

مفهوم الإبداع

العوامل المؤثرة في الإنتاجية المبدعة

قياس الإبداع

التفكير الإبداعي

تعليم التفكير الإبداعي

الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع

العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء

العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي

الإبداع والذكاء

الإبداع والطفل

البيئة الأسرية وتنمية الإبداع

دور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع

أهمية التدريب على الإبداع

عقبات التفكير الإبداعي

اللعب والإبداع في مرحلة ما قبل المدرسة

مراجع الفصل السادس

الفصل السادس

الإبداع

مقدمة

ارتبط مفهوم الإبداع من الناحية التاريخية بالأعمال الخارقة التي تقترن بالغموض ولا تزال المفاهيم المغلوطة تلقي بظلالها على دراسة الإبداع ومن هذه المفاهيم القول بوجود علاقة بين الإبداع والعصاب،وبين الإبداع وقوى خارقة كان التحول الكبير الذي أطلق شرارته جيلفورد في المؤتمر السنوي لرابطة علم النفس الأمريكية وكان من نتائجه تكثيف البحوث التي أخضعت مفهوم الإبداع لمنهجية التجريب أما برامج التدريب الموجه لتنمية الإبداع بدأت في الثلاثينات من القرن العشرين في قطاع الصناعة وفي الخمسينات انتقلت على يد بلوم للجامعات على شكل مشروعات ومناهج ومقررات وفي السبعينات انتقلت إلى المدارس على شكل برامج لتعليم مهارات التفكير وقلما كان الناس يميزون بين الإبداع والذكاء، فما هو الإبداع؟(عبيد، 2000).

مفهوم الإبداع (Creative)

ظهر مفهوم الإبداع كأحد محاور البحث التربوي والنفسي في أوائل الخمسينات من القرن العشرين، نتيجة التسلح في ما يسمى بالحرب الباردة وسباق الفضاء، وهذا لا ينفي أن الإبداع كمفهوم موجود منذ القدم، لذا فإن التعريفات والنظريات حول هذا المفهوم قد كثرت، وكثرت المصطلحات المرادفة له مثل: ابتكار، واختراع، وأصالة، واكتشاف، وإلهام، وغيرها، على الرغم من عدم وجود نظرية متكاملة للإبداع، وعدم وجود نظرية نفسية موحدة له، إلا أن الذين كتبوا حول مفهوم الإبداع كثيرون، وكانت كتاباتهم حول أساسيات هذا المفهوم مثل: العملية الإبداعية،

والإنسان المبدع، وتنمية الإبداع، ومعيقات الإبداع، وقياس الإبداع، والنتاج الإبداعي، وغيرها من المفاهيم الأساسية حول هذا المفهوم.

1. **الإبداع لغةً**: ورد في لسان العرب بدع الشيء يبدعه بمعنى انشأه، وبدأه، وأبدع الشيء بمعنى اخترعه (عبيد،2000).
2. **والموسوعة الفلسفية العربية**: تعرف الإبداع على أنه إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في أحد المجالات كالعلوم والفنون والآداب.
3. **أما الموسوعة البريطانية**: الجديدة تعرف الإبداع بأنه القدرة على إيجاد شيء جديد، كحل لمشكلة ما، أو أداة جديدة، أو أثر فني أو أسلوب جديد.
4. **وفي قاموس علم النفس**: يعرف ريبر(Reber،1985)الإبداع بأنه تعبير يستخدمه المختصون وغيرهم للإشارة إلى العمليات العقلية التي تؤدي إلى حلول أو أفكار أو أشكال فنية أو نظريات أو نتاجات فريدة (جروان،2002)
5. **أما كالفن تايلور(Taylor،1993)** فيذكر أن جهودا كثيرة بذلت لاستيعاب مفهوم الإبداع،وأن هناك أكثر من خمسين تعريف لهذا المفهوم،تمكن من تصنيفها ضمن ست مجموعات:

اولا: تعريفات الجشطالت او الإدراك

تركز هذه التعريفات على إعادة تجميع الأفكار أو إعادة البناء الكلي،ويمثل هذا الاتجاه ويرتيمر حيث يعرف الإبداع على أنه تدمير جشطالت قائم لبناء جشطالت أفضل.

ثانيا: تعريفات الناتج النهائي

ويمثل هذا الاتجاه شتاين، إذ يرى أن الإبداع عملية ينتج عنها عمل متميز بالجدية، تقبله جماعة في فترة زمنية معينة،لقدرته على تلبية احتياجات هذه الجماعة.

ثالثا: تعريفات جمالية

والتركيز في هذه التعريفات حول القدرة عن التعبير عن الذات.وتكمن الفكرة الرئيسية في حاجة الفرد للتعبير عن احتياجاته بطريقة فريدة،ومن التعريفات التي

تتضمنها هذه المجموعة تعريف ثيرستون الذي يشير إلى أن الإبداع يمثل قدرة على تحسس المشكلات،وتعريف جزلين الذي يرى أن الإبداع عملية تغيير في الحياة الشخصية للفرد.

رابعا: تعريفات التحليل النفسي

وينظر للإبداع بأنه محصلة تفاعل ثلاث متغيرات في شخصية الفرد وهي الهو، والأنا، والأنا الأعلى. ويفترض بيلارك أن جميع عمليات الإبداع متغيرات تعمل بشكل دائم في شخصية الفرد، وللوصول الى حالة الإبداع لا بد من كبت الأنا كي تبرز على السطح محتويات الشعور وما قبل الشعور.

خامسا: تعريفات عملية التفكير الإبداعي

حيث يكون التركيز على عملية التفكير نفسها وليس على حل المشكلة، فيرى سبيرمان أن الإبداع قدرة العقل على إدراك العلاقات بين شيئين بطريقة ينتج عنها شيء ثالث وكذلك تعريف جيلفورد الذي يرى أن الإبداع يتضمن قدراً كبيراً من العناصر الذهنية أهمها الاكتشاف والتفكير التباعدي.(أبو جادو،2004)

سادسا: تعريفات اخرى

وهي تلك التي يصعب ادراجها ضمن أي من التصنيفات المذكورة مثل تعريف راند الذي يرى أن الابداع إضافة جديدة الى المعارف المختزنة عند الانسان، وتعريف لوينلفد الذي ينظر للابداع باعتباره محصلة العلاقة الشخصية للفرد مع غيره ومع محيطه.

تعريف تورانس: الابدع عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل الى حلول جديدة باستخدام المعطيات المتوفرة. اي أن تورانس يعرف الإبداع على أنه عملية تشبه خطوات البحث العلمي: الإحساس بالمشكلات والثغرات في المعلومات، وتشكيل فرضيات أو أفكار متعلقة بها، ثم اختبار هذه الفرضيات وتعديلها إلى أن يتم الوصول إلى نتائج (السرور، 2003)، ويرى تورانس: أن تصورنا

الايجابي للمستقبل يشكل قوى مغناطيسية، ومقدمة قوية للإبداع وهذا ما يدفعنا من وجهة نظره للأمام ويزودنا بالطاقة، لنستطلع المستقبل ونرى أنه باستطاعتنا أن نؤثر فيه، وهو بحد ذاته مفهوم مهم للإنسان كونه إنسانا.

تعريف ديفز: أما ديفز Daves (2001) فيرى أن الإبداع هو نمط حياة وسمة شخصية وطريقة لإدراك العالم فالحياة الإبداعية هي عبارة عن تطوير لمواهب الفرد واستغلال قدراته باستنباط أفكار جديدة وتطوير حلول لمشكلات مستجدة.

فيما يرى كل من روجرزRogers وماسلو Maslow أن الإبداع هو عملية لتحقيق الذات وأنه ظاهرة مركبة تتفاعل فيها أربعة جوانب يعبر عنها بالرمز:(4p of Creative)وهي:

1. **العملية الإبداعية (Process)**: ويهتم هذا الجانب بدراسة العمليات العقلية التي تتم أثناء الإبداع، وتتضمن عملية الإبداع مراحل أربع هي: الإعداد، والاحتضان أو الاختمار، والإشراق أو الإلهام، والتحقق والبرهان.
2. **الشخص المبدع (Person)**: أما هذا الجانب فيركز على دراسة خصائص وسمات الشخص المبدع، كالخصائص المعرفية ممثلة بالذكاء، والأصالة، والمرونة، والطلاقة اللفظية، وقوة البيان، والخصائص الشخصية ممثلة بسمات الانضباط الذاتي، وتحمل الغموض والقلق، والميل للمغامرة، وتفصيل المسائل المعقدة.
3. **الموقف أو السياق الإبداعي (البيئة الإبداعية) (Press)**: يدرس هذا الجانب السياق الإبداعي الذي توفره البيئة المحيطة في نطاق الأسرة، والمدرسة، ومؤسسات المجتمع المختلفة.
4. **الناتج الإبداعي (Product)**: ويمثل خلاصة عملية الإبداع وتفاعل جوانبها السابقة، والناتج الإبداعي هو خلاصة ما يتمخض عن الإبداع من إنجاز جديد غير مسبوق(الكناني،2005).

أما جروان فيرى أن الابداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي اذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي الى نتاجات أصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو

المجتمع أو العالم اذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الابداعية في أحد ميادين الحياة الانسانية.(جروان،2002).

هذا ومن الممكن أن نوضح المعنى المحوري للإبداع بثلاثة صفات أساسية:

1. الحداثة والجدة: شيء يختلف عن المألوف.
2. الفاعلية: العمل المبدع يحقق هدفا في ارض الواقع أكان ماديا أو معنويا.
3. الأخلاقية: الإبداع ينبغي أن يلتزم بالقواعد الأخلاقية فلا يستخدم مصطلح الإبداع لوصف الهدم أو الأنانية أو الحروب (كروبلي،2001 :10- 11) .

وإذا نظرنا للإبداعية بصفتها منتجاً فيمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف: (كروبلي، 2001: 11)

1. المنتجات المحسوسة: مثل العمارات، لجسور، الآلات، مقطوعات موسيقية......الخ.
2. المنتجات الغير المحسوسة: وضع خطط واستراتيجيات التي تستخدم في حل المشكلات.
3. المنتجات الفكرية: مثل الأفكار العامة والنظريات الفلسفية والرياضية والتأملات.....الخ.

وما زال فهم عملية الإبداع ومراحلها من أكثر القضايا الخلافية بين التربويين وعلماء النفس وطرائق والتدريس ، ويركز والاس وماركسبري و (marks berry&wallas) أن عملية الإبداع عبارة عن مراحل متبارية تتولد أثناءها الفكرة الجديدة المبدعة، وتمر بأربع مراحل. (حجازي،2006: 137).

أبعاد الإبداع

تتلخص أبعاد الإبداع فيما يلي:

1. المناخ الذي يقع فيه الإبداع

يتبنى هذا الاتجاه علماء الاجتماع وعلماء الإنسان،ويرون أن الإبداع ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري وثقافي،ويمكن النظر إلى الإبداع كشكل من أشكال

القيادية يمارس المبدع تأثيراً شخصياً واضحاً على الاخرين مثل صلاح الين الأيوبي وغاندي وابن سينا.

2. الشخص المبدع

يمثل هذا الاتجاه علماء نفس الشخصية،الذين يرون أنه يمكن التعرف على المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروقات الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية.

ويتناول وصف الشخص المبدع المجالات التالية:

أ. الخصائص المعرفية: ويلخص تاردف وستيرنبرج الخصائص المعرفية العامة للمبدعين مثل الذكاء المرتفع،الاصالة، الطلاقة اللفظية،قوة البيان،الخيال الواسع.

ب. الخصائص الشخصية والدافعية: مثل الرغبة في التصدي للمواقف العدائية، القيام بالمخاطرات الذكية،والمثابرة،والميل للبحث والتحقيق.

ج. الخصائص التطورية:

- من المواليد الأوائل في أسرهم.
- مروا بمواقف حياتية غير عادية.
- خصبة ومشجعة ومنوعة.
- لديهم هوايات كثيرة.

3. العملية الإبداعية

يمثل هذا الاتجاه علماء النفس المعرفيون،الذين أسرتهم فكرة الاستبصار لدى علماء الجشطالت، ركزو دراستهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات،وأنماط التفكير، من الباحثين الذين وضعوا مؤلفات تعكس هذا الاتجاه كويستلر(Koestler،1964) في كتابه فعل الإبداع وجزلين (Ghiselin،1955) في كتابه العملية الإبداعية.

4. الناتج الإبداعي

يعنى هذا الاتجاه بالناتج الإبداعي على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نتائج ملموسة سواء أكانت على شكل لوحة فنية أو قصيدة أو اكتشاف أو نظرية.(عبد العزيز،2006).

العوامل المؤثرة في الإنتاجية المبدعة

بين ستيرنبرج (Sternberg،1993) أن الإنتاجية المبدعة عند الأفراد تعتمد على ستة معايير أساسية هي:

1. **اساليب التفكير:** أكد الباحثون أن التدريب على المهارات المتمثلة بالإبداع مثل حل المشكلات، التفكير الحر،تنظيم المعلومات لها تأثير لاتخاذ الطالب القرار للبدء في دراسات وأبحاث تنتهي بالإنتاجية المبدعة.
2. **الذكاء(العمليات العقلية):** وتشمل الأصالة والمرونة والطلاقة اللغوية والاستقلالية.
3. **الدافعية:** وهي الفعالية الذاتية وتنبثق من إيمان الفرد بقدراته وهناك أربعة مبادىء لتحقيق الفعالية الذاتية حسب رأي(Delcort،1993) وهي إكمال المهمات والخبرات البديلةو القدرات اللغويةو الحث الإيقاظي النفسي.
4. **الشخصية:** فالمثابرة واالقيادية والحساسية للمشكلات كلها تؤثر في الانتاجية الإبداعية.
5. **المعرفة:** وهي حصيلة الخبرات والمعارف السابقةالتي اكتسبها الفرد.
6. **البيئة:** ويقصد بها المناخ الأسري العامو الرعاية الوالدية التي تتسم بالإنسانية ومنح الثقة والتشجيع والتفهم وكذلك النظام المدرسي الذي يشجع على الابتكار والعلاقات بين المدرسين والطلبة والرفاق.

قياس الإبداع

يأتي القياس رديفا حقيقيا للإبداع فهو يقيم المبدعين، ونواتجهم الإبداعية، ويهدف إلى مساعدة الباحثين في المؤسسات التربوية والعلمية والعسكرية ومتخذي القرار على اختيار الطلبة المبدعين، للالتحاق بالبرامج التربوية المتخصصة،أو للالتحاق بالعمل التقني وقد تعددت مقاييس الإبداع لتشمل:

1. الإختبارات.
2. قوائم تقدير الشخصية.

3. قوائم تقدير سيرة الحياة الذاتية.
4. قوائم الإدراك الإبداعي.(عبد العزيز،2006)

ومن أنواع اختبارات قياس الإبداع

أولا: اختبار جيلفورد

لقد ربط جيلفورد بين الذكاء ونواتج الأعمال العقلية واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج من عوامل عقلية خاصة عددها (120) قدرة تنتج عن تفاعل ثلاثة ابعاد وهي :

1. **العمليات(Operation)**: وهي النشاطات العقلية التي يقوم بها الفردأثناء تعامله مع المعلومات البصرية الشكلية،والسمعية واللغوية والرمزية والسلوكية وتشمل :
   أ. المعرفة: وهي القدرة على تحليل مود جديدة أو فهم مادة قد تم تقديمها في وقت سابق.
   ب. التذكر: وهو القدرة على استرجاع المعلومات المخزنة.
   ج. التقييم: وهو القدرة على اتخاذ القرارات.
   د. التفسير المتقارب: وهو قدرة الفرد على إيجاد إجابة واحدة صحيحة.
   ه. التفكير المتباعد: وهو قدرة الفرد على إيجاد إجابات متعددة للموقف،وهو يمثل قدرة خاصة على إيجاد حلول ابتكارية.
2. **المحتويات(Contents)**: ويقصد بها نوع المعلومات التي تنشط فيها عملية الذاكرة أو التفكير.وتشمل
   أ. الأشكال: وهي نوع من المعلومات قد تكون سمعية أو بصرية أو لمسية أو حركية.
   ب. الرموز: وهي معلومات مجردة لا دور فيها للمعنى مثل الأرقام والحروف.
   ج. المعاني: وتتمثل في الأفكار وتتشكل في شكل صورة لغوية.
   د. السلوك: وهو نوع من المعلومات يتمثل في سلوك الآخرين واتجاهاتهم.
3. **النواتج(Products)**: وهي الطريقة التي يتم من خلالها التعامل مع المعلومات، ومعالجتها سواء أكانت أشكالاً أو رموزاً أو معاني.

ويرى جيلفورد أن هناك ستة أنواع من النواتج وهي:

1. **الوحدات:** وهي القدرة على التعامل مع التفاصيل (اي التعامل مع كل شيء على حدة).
2. **الفئات أو المعلومات:** وهي الأفكار التي تتخذ أساساً لتصنيف مجموعة من الوحدات المتشابهة.
3. **العلاقات:** وهي الروابط التي تجمع شيئين أو وحدتين كعلاقات التشابه والاختلاف.
4. **الأنظمة:** وهي الأبنية التي تضم ثلاثة عناصر مترابطة وهي ضرورية للتفكير على مستوى عال.
5. **التحويلات:** وهي القدرة على رؤية الأشياء بمنظور مختلف.
6. **التضمين:** وهي النتائج التي نتوقعها من خلال إعادة النظر في المعلومات.

المهارات التي يقسها الاختبار

1. الطلاقة اللفظية: وهي القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الألفاظ بشرط أن تظهر خصائص معينة في ترتيب اللفظ.مثال:اكتب أكبر قدر ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف ميم.
2. الطلاقة الفكرية (طلاقة المعاني):وهي القدرة على الإتيان بأكبر قدر ممكن من المترادفات أو الكلمات المخالفة في المعنى.مثال:هات جميع المرادفات لكلمة أسد.
3. طلاقة الاشكال: وتقيس قدرة الفرد على الرسم السريع وتخيل الأشكال لعدد من المثيرات البصرية.كمثال:ارسم اكبر قدر ممكن من الاشكال باستخدام المثلثات أو الدوائر.
4. الطلاقة التعبيرية:وهي القدرة على الصياغة السريعة للافكار بشكل سليم. مثال: اذكر وبشكل سريع استخدامات الفوسفات جميعها.
5. المرونة: او هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست متوقعة. مثال: استخدم عيدان الكبريت لتكوين عدد معين من المربعات بإضافة أو حذف عدد معين من الاعداد.

6. الأصالة:وهي الجدة والتفرد وتركز على النواتج وهي ليست مطلقة وهي القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة.مثال:اكتب عنوان قصة.
7. الإسهاب أو الإفاضة:وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة.
8. الحساسية للمشكلات : وهي الوعي بوجود مشكلات أو عناصر ضعف وتتضمن ملاحظة شاذة وسؤال حولها.مثال:لماذا لاتدهن جميع السيارات باللون الأحمر
9. التحليل:وهو تحليل الابنية الإدراكية والتصويرية إلى أجزاء بسيطة.
10. التركيب: وهو القدرة على تنظيم الاجزاء في كل واحد.مثال:إعطاء صورة للمفحوص والطلب منه توضيح بعض الأشياء الناقصة فيها.
11. إعادة الترتيب:وهو إعادة التنظيم الإدراكي أو التصور وتنظيم وظائف الأشياء.مثال :يعطى المفحوص كلمات مثل: سهام، سوسن،سهير،سونا ويطلب منه تفكيكها لتكن كلمات جديدة مثل:رسمية،موسى،نوسا.
12. التفسير أو الفطنة:وهي القدرة على رؤية وتجاوز ما هو مباشر.(عبد العزيز،2006)

ويتألف الاختبار من مقياسين

1. **الصورة اللفظية** : وتتكون من سبعة أسئلة ويطلب من المفحوص أن يقوم بتخمين الإجابة الممكنة وكذلك الاسباب المحتملة أو الاستخدامات لشيء ما.
2. **الصورة الشكلية:** وتتكون من ثلاثة أسئلة حيث يطلب من المفحوص أن يكمل صورة ما، أو تكوين موضوعات جديدة باستخدامه للخطوط، ويصلح اختبار تورنس من سن الروضة إلى سن العشرين، أما بالنسبة لزمن تطبيق الاختبار فيستغرق حوالي 79 د ويتم التصحيح للمرونة والأصالة والتفاصيل والطلاقة وهي تعد قدرات إبداعية مراد التعرف عليها.

ثانياً: اختباروالش وكوجان

ظهرت هذه الاختبارات عام 1965وتميزت بملاءمتها للأطفال، بالإضافة إلى سهولة استخدامها من قبل المعلمين والعاملين في مجال الإبداع.

وتسير هذه الاختبارات في اتجاهين:

1. لعب التمثيل الإيهامي.
2. التجارب المبكرة.

ويتضمن اختبار والش وكوجان خمسة اختبارات فرعية:

1. **اختبار الشواهد والأمثلة**، مثال سم جميع الأشياء الدائرية.
2. **اختبار الاستعمالات البديلة**: مثال سم الطرق المختلفة التي يمكن أن تستخدم بها الحذاء أو زر الملابس.
3. **اختبار المتشابهات** : مثال بماذا يتشابه كل من القط والفأر؟ أو الحليب واللحم.
4. **اختبار معنى الشكل**: حيث يقدم للمفحوص قائمة بالمعاني المحتملة او تفسير لعدد من الأشكال التي تعرض عليهم.
5. **اختبار معنى الخط** : حيث يضع المفحوصين قائمة تفسيرات لرسوم الخط بعضها رسم غير متقن ومجرد وبعضها سهل (سرور،2002).

التفكير الإبداعي (Creative Thinking)

كما هو الحال بالنسبة للإبداع فقد تعددت تعريفات التفكير الإبداعي، فهناك من يُعَرِفُه بوصفه سمة شخصية للأشخاص المبدعين، وهناك من ينظر للإبداع على أنه عملية تتكون مجموعة من الخطوات التي يمر بها التفكير حتى يصل إلى مرحلة الإبداع، وهناك من ينظر إلى الإبداع كموقف، أي يبحث عن الظروف المساعدة على الإبداع. وهناك من يُعَرِفُه على أنه نوع من الإنتاج يختص بما هو شيء جديد وفريد (Gary, 1986)، وهناك من ينظر إليه كقدرة على توليد الأفكار والإنتاجات الجديدة عن طريق ما يسمى بالتوليف أو إعادة التركيب، أو الصياغة للأفكار مما يؤدي إلى ظهور أفكار جديدة ومدهشة لم يسبق للفرد المرور بها. (الزيات، 2001).

وهناك من ينظر للإبداع كاتجاه إيجابي لدى الفرد نحو تقبل الجديد والأشياء غير المألوفة والاستمتاع به والتعايش معه والانفتاح على الخبرات الجديدة وتحمل الغموض، ويعد التفكير الإبداعي احد أنواع التفكير المهمة الذي يعرف بأنه

الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد، أو أنه عملية يتحقق النتاج من خلالها أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو انه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع (روشكا، 1989).

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة لمشكلاته، فالشيء المبدع يكون دائما جديدا مختلفا عن المألوف ومنفردا (المشرفي، 2005)، ويؤكد أبو حطب (1992) ومعوض (1995) على أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر، كما يشير عدس (1996) إلى أن التفكير الإبداعي هو التفكير الذي يصل من خلاله الفرد إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقه إليها احد.

تعريف التفكير الإبداعي

عرف ستيرنبرج **Sternberg**(1988) التفكير الإبداعي بأنه: تفكير يشتمل على عمليات متعددة المراحل، ويشتمل على تحديد المشكلة، وتحديد الجوانب المهمة فيها، والوصول إلى طريقة جديدة في حل هذه المشكلة.

ويعرفه **اللقاني والجمل** بأنه عملية عقلية يمر بها الطالب بمراحل متتابعة بهدف إنتاج أفكار جديدة لم تكن موجودة من قبل خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة في المناهج وتتم في مناخ يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته (اللقاني والجمل، 1996 :73).

والتفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على الإنتاج ، والذي يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والأصالة والتداعيات البعيدة كاستجابة الفرد لمشكلة أو لموقف مثير والتفكير الإبداعي هو التفكير فيما وراء الأشياء المألوفة أو الواضحة وينتج عنه إضافة أفكار وحلول جديدة تؤدي إلى إنتاج جديد (الشريف،2000 :96).

مهارات التفكير الإبداعي

يذكر (وليامز) عدة جوانب أساسية يتكون منها الإبداع وهي على النحو التالي:

1. **الطلاقة**: وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في

توليدها (الكناني، 2005). وتتكون الطلاقة من عدة أنواع هي: الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية، وطلاقة الأشكال وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة، والتفصيلات، أو التعديلات في الاستجابة لمثير بصري.

2. **المرونة**: وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة.

3. **الأصالة**: وهي تعني الجدة والتفرد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع. وتستند أساساً على اعتماد الخبرة الشخصية السابقة للفرد أساساً للحكم على نوعية نواتجه. بمعنى أن الأصالة ليست صفة مطلقة، ولكنها محددة في إطار خبرة الفرد الذاتية. وتختلف الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة في ما يلي:

أ. الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد بل تعتمد على قيمة ونوعية تلك الأفكار وهذا ما يميزها عن الطلاقة.

ب. الأصالة لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار تصوراته أو أفكاره هو ، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون وهذا ما يميزها عن المرونة (حجازي 2006، 30).

4. **الإفاضة(التفاصيل)**: وهي تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها (الزيات، 1995).

5. **الحساسية للمشكلات**: وهي تعني الوعي بوجود مشكلات، أو حاجات، أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف. ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف (جروان، 1999 والعتوم، 2004 وجروان، 2002).

مراحل العلمية الإبداعية (عملية الإبداع)

1. مرحلة الأعداد والتحضير (Preparation)

وهذه المرحلة تحدد المشكلة وتفحصها من جميع جوانبها، وتجمع المعلومات حولها، ويخصص الطلاب المبدعون حزما اكبر من الوقت لتحليل المشكلة وفهم عناصرها مثل البدء في حلها وهم أكثر إبداعا من أولئك الذين يتسرعون في حل المشاكل.(حجازي، 2006 : 137).

وتلخص بأنها الخلفية المعرفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد أي مراحل الإعداد المعرفي والتفاعل الإبداعي (سرور، 2003 : 229).

2. مرحلة الكمون والاحتضان (Incubation)

هي مرحلة ترتيب يتحرر فيها العقل من الكثير من الشوائب والأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة وهي تتضمن هضما عقلياً شعوريا ولا شعوريا وامتصاصاً لكل المعلومات والخبرات المكتسبة التي تتعلق بالمشكلة (حجازي، 2006 : 137).

وفسرها جلفورد (Guilford) بأنها حالة خوف وقلق لاشعوري وتردد بالعمل والبحث عن الحلول، وركز تورنس على عملية الاحتضان وهي من ا صعب مراحل العملية الإبداعية.و تأخذ الوقت الأكثر في العملية الإبداعية (سرور، 2003 : 229).

3. مرحلة الإشراق والإلهام (Illumination)

يقصد بالإشراق تلك اللحظة التي يتفتق فيها فجأة على حل أو يورد حل المشكلة التي طالما شغلت حيزا كبيرا في النشاط العقلي خلال مرحلتي(الإعداد والاحتضان). أن الاستقلال في مستوى الوعد الكامل ومن مستوى اللاشعوري وقابلية الشعور الذي يتم فيه معالجة المعلومات.

إن الإشراق هو الخبرة التي تنتهي بحل اللغز المحيّر والشعور بإرضائنا والتوصل للنتائج بعد معاناة ذهنية قد تطول وتقصر(سرور،2003 : 137).

وهذه الحالة لا يمكن التنبؤ بها وتحديدها مسبقا فهي تحدث في وقت ما ومكان ما لدى الفرد دون سابق إنذار ووصفها الكثيرون بلحظة الهام وهنالك من يميز بين الإشراق ودور الإلهام.

الإشراق يأتي من المصادر غير المعروفة، أما الإلهام فيأت من مثيرات أي يمكن تتبعها صحته (عبد الفتاح، 2003: 14).

4. مرحلة التحقيق (Verification)

من هذه المرحلة يتعين على المبدع أن يختبر الفكرة المبدعة ويعيد النظر ليرى هل الفكرة مكتملة ومفيدة، أي هي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة.(حجازي،2006 : 138). وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصلية المرضية، وميزة المنتج الإبداعي الرضي الاجتماعي، وبينت فريمان(freeman 1997) أن العملية الإبداعية مبنية على أساس الشعور والسبب، إلا أن الأهمية تكمن بالتنسيق بين الشعور والسبب، فإن فريمان ترى العملية الإبداعية تمثل مرحلة حل الاقتراحات. واعتمدت فريمان في تفسيرها العملية الإبداعية على التفكير الاستبصار هو الأساس.

تعليم التفكير الإبداعي

يقول ديبونو (1982) إن بإمكان الجميع تحسين إبداعهم إذا ما استطاعوا تعلم القفز بخيالهم بأسلوب مبتكر وفعال ، وتحسين الإبداع ليس حكراً على المتفوقين ، فمصححو ومعدو برامج تعليم التفكير ليسوا بالضرورة أفضل المفكرين، فالإبداع هو مسألة دافعية والتزام بالتفكير كمهارة آلية ويتم التوصل من خلالها إلى أشياء جديدة وقيمة، إذاً فجزء مهم من الإبداعية يرجع فضله لطريقة التفكير.

نظريات الإبداع

وضح ديفيد ولي - كوان (David and lai –kwan ,1999) الى أن نظريات الابداع الحالية لم تغطي بعض سمات الابداع، والتي يمكن أن تساعد في تغيير آراء النظريات المتوفرة حول عملية الابداع، وأن تعطي تصورا آخر لتطور العملية الابداعية.

ولذلك فقد تعددت النظريات التي تفسر عملية الابداع، وفيما يلي عرض مختصر لأشهر تلك النظريات:

1. **نظرية تحقيق الذات:** أشار بيرغ Berg (1995) الى أن روجرزRogers قدم بحثا دقيقا عن العلاج النفسي، وعن نظريته في الابداع مؤكدا على شخصية الفرد،

حيث حدد عوامل تسبق الابداع من مثل: الخبرة، وقدرة الفرد على تقييم نفسه، والقدرة على فهم العناصر والمفاهيم. وقد أكد روجرز على وجود ناتج ابداعي يمكن ملاحظته، ولابد أن يكون هذا الناتج أصيلا لأبعد الحدود، ولايمكن للابداع أن يلاحظ الا من خلال الانتاج، أو يمكن ترميزه بكلمات أو كتب، وأن هذه الابنية يجب أن تكون أصلية، هذا ولا يقتصر الابداع على محتوى معين، وهو يرى بأنه لا يوجد فرق بين ابداع صورة أو تأليف سيمفونية، أو اختراع أدوات جديدة (جروان،2002).

2. **النظرية العبقرية:** تعتبر هذه النظرية من أقدم الاتجاهات المرتبطة بالابداع، وهي متأصلة بالفكر الغربي، وتتلخص في كونها تفسر الأعمال الابداعية على أساس الافتراض القائل: بأن الانسان ليس الا مخلوقاً ناقلاً للأفكار السماوية والارادة الالهية، وأنه- أي الانسان- لا يلعب دوراً مباشراً في عملية الابداع تظهر لدى أشخاص علماء في لحظات ايحاء مفاجئة، وأن العبقري بناء على هذه النظرية لديه قدرة على تجاوز حدود المعرفة الحالية وانتاج شيء جديد بخطوة جبارة واحدة اشبه ما تكون بوثبة في المجهول (جروان،2002)

3. **نظريه التحليل النفسي:** يعتبر فرويد الاب الروحي لنظرية التحليل النفسي، ولقد فسر اصحاب هذه النظرية العملية الابداعية في ضوء تصورهم العام عن شخصية الفرد،حيث يعتبرونها منبع الانشطة المختلفة، وهي مصدر الحوافز والغرائز العدوانيه، لكنها تبعد عن الواقع ولا تستطيع اشباع الرغبات مما يقود الى صراع نفسي والذي هو المدخل الرئيسي لتفسير نشاط الفرد، والابداع لدى فرويد لا يختلف كثيراً عن الاضطراب النفسي، حيث يرى ان الابداع ينشأ عن صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لتفريغ الطاقات المكبوتة التي لا يقبلها المجتمع (حجازي،2001)

4. **نظريه القياس النفسي:** أرسى قواعد هذه النظرية عالم القياس النفسي جيلفورد (Guilford)، حيث رأى ان العوامل الفعلية كالاستعداد جزء رئيسي في الابداع، الا ان العوامل الشخصية كالدافعية لها دور ايضا في العملية الابداعية،وان الابداع لا يتوقف على الذكاء العالي. وإن عملية الابداع لدى جيلفورد Guilford

مرتبطة بنموذج البناء العقلي ثلاثي الأبعاد، والذي يركز على الاستعداد العقلي والذكاء والدافعية (معمار،2003).

5. **نظرية اوسبورن Osborn**: توضح هذه النظرية أنه من أفضل الطرق للتوصل الى الحل هي توليد أكبر عدد ممكن من البدائل المختلفة، ثم يصار الى تقييمها واحدة بعد الاخرى في المرحلة التالية، وأن المشكلة هنا من النوع المحير غير الواضح والتي سيواجهها الفرد، حيث اقترح اوسبورن منهجية منتظمة للسير وفق خطوات منها: (ايجاد المشكلة، وايجاد الحقائق، وايجاد الأفكار، وايجادالحل، ثم قبول الحل) كما أن العصف الذهني، وتأجيل اصدار الحكم يعتبر أن من أهم الشروط لنجاح الأفراد في استمرار التداعي الحر للأفكار، والتوصل للحلول الابداعية للمشكلات إذن توفر قائد ماهر للمجموعة(جروان، 2002).

6. **النظرية السلوكية**: تعود هذه النظرية للعالم الامريكي "سكنر"، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الابداع يظهر نتيجة لتكون العلاقة بين المثير والاستجابة المبدعة. وأن الاستجابة المبدعة تكون نتيجة الارتباط بالتعزيز،الا ان هذه النظرية تعرضت للعديد من الانتقادات كإهمالها لشخصية الفرد كعنصر هام في عملية الابداع (معمار،2003)

7. **النظرية المعرفية**: تركز هذه النظرية على العمليات الذهنية التي يتضمنها التفكير الابداعي من ادراك، وتنظيم، وتصنيف، بحيث تعمل هذه العمليات من أجل انتاج شي جديد، أو خبرة جديدة، حيث يسير التفكير الإبداعي وفق سلسلة من العمليات التي يتم من خلالها معالجة الموضوع وربطه بعدد كبير من الخبرات المخزونة في ذاكرة المتعلم، كما تركز هذه النظرية على وظائف الدماغ، وأسلوب التفكير ومستوياته، ومن هنا فانه يمكن تعليم الإبداع وتنميته والتدريب عليه (Eggen ,1992).

وحول النظريات السابقة الذكر يمكن ملاحظة ما يأتي: ان بعض هذه النظريات يرى أن الابداع يظهر بتيجة الربط بين المثير والاستجابة، وبعضهم يرى أن ظهور الابداع يكون نتيجة الشعور بالنقص والرغبة في تعويضه، ومن هنا يمكن التحفظ على

نظرية التحليل النفسي، لأن الابداع يظهر من خلال التفكير العميق وليس من خلال الصراع الداخلي الذي أشار اليه فرويد في نظريته.

الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على الإبداع

استخدمت البرامج التدريبية العالمية العديد من الإستراتيجيات التعليمية والتدريسية والتدريبية والتي استخدمت فيما بعد من خلال برامج تدريبية أخرى لتنمية أنواع التفكير المختلفة والتي استخدمت في التدريب على التفكير الإبداعي ومن هذه الإستراتيجيات:

- استراتيجية اللعب الهادف المستخدمة في برنامج روابط التفكير Think Links.
- استراتيجية الترميز Coding المستخدمة في برنامج القبعات الست Sex Thinking Hats.
- استراتيجيات المقارنة والتخطيط Comparison and Planingالمستخدمة في برنامج المفكر المتقن Master Thinker لديبونو De Bono.
- استراتيجية العصف الذهني Brain Stroming المستخدمة في برنامج الحل الإبداعي للمشكلات لأوسبورن Osborn (1963)
- استراتيجية المناقشة Discussion المستخدمة في برنامج الفلسفة للأطفال للعالم ليمان Lipman وبرنامج تنمية التفكير الإبداعي لبيردو Beirdow.
- استراتيجية التخيل Imaging:
- استراتيجية التكرار Replication المستخدمة عند جنسن Jenson..

والإستراتيجيات الأربعة الأخيرة (العصف الذهني والمناقشة والتخيل والتكرار) هي من أهم الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب على التفكير الإبداعي لذا سيتم الحديث عن هذه الإستراتيجيات بشيء من التفصيل:

1. استراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)

ويقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار،

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز أو إثارة أو إمطار للعقل) فإنها تقوم على تصور حل المشكلة على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (Osborn , 2001).

وهناك قواعد أساسية للعصف الذهني (التفاكر) ذكرها أوسبورن Osborn هي:

- النقد المؤجل: وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.
- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل.
- الكم مطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.
- التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل(المفتي،2000)، ويرى ديفيز 1986Davis أن عملية التفاكر(العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب التالية:
- للعصف الذهني جاذبية بدهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البدهية بدرجة كبيرة.
- العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.
- العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
- العصف الذهني عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

- التفاكر عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي (المفتي،2000).

ويرى المفتي (2000) أنه من المستحيل الآن أن تظل عملية التفكير وحل المشكلات واستشراق المستقبل عملية يقوم بها مفكر بمفرده مهما كانت قدرته أو شموليته في العلم، وأصبح من المحتم أن تقوم بهذه العملية مجموعة من المفكرين في تخصصات متنوعة تعمل عقلها الجماعي في إنتاج الأفكار وإنتاج حلول متنوعة للمشكلة الواحدة وإنتاج البدائل لمواجهة التحديات المستقبلية، وهذه المجموعات من المفكرين يمكن أن نطلق عليها فرق التفكير، ويمكن أن نطلق على التفكير الذي يمارس داخل هذه المجموعات :بالتفكير التعاوني والذي أقترح له التعريف التالي: إعمال العقل متضافراً مع غيره من العقول بأسلوب منهجي يتسم بالعلمية والموضوعية لإيجاد حلول متنوعة لمشكلات نتجت عن ظواهر طبيعية أو مجتمعية،أو لاستشراف المستقبل ووضع بدائل لمواجهة تحدياته واحتمالاته

وأصبح من البديهي العلم بأنه لكي ننمي التفكير التعاوني(الجماعي) لدي المتعلم بعد أن تعود عقله ولسنوات طويلة في إطار نظام تعليمي وممارسات مقصودة داخل حجرات الدراسة على التفكير الفردي (أو المنفرد). يجب الاتجاه إلى استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة، وحل المشكلات عن طريق إشراك مجموعات من الطلاب في التفكير، ووضع بدائل الحلول وتنفيذها،وتقويم النتائج (المفتي2000:ص112)، ويلاحظ أن ما أقترحه المفتي(2000) يدخل تحت نطاق العصف الذهني، والذي يتطلب بدوره معلماً قادراً على إدارة عملية التفكير في مواقف العصف الذهني الأمر الذي يستلزم تدريب المعلمين أثناء الخدمة علي كيفية استخدام استراتيجية العصف الذهني، وكذلك إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وكليات المعلمين لتتوافق مع التوجهات الحديثة التي تطالب بتنمية التفكير الإبداعي والمهارات التدريسية اللازمة للمعلم لتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابه.

2. إستراتيجية المناقشة Discussion

هي استراتيجية مبنية على التفاعل بين المعلم والمتعلم، عبر اشتراكهما في تحليل الأفكار ومناقشتها وتحليلها، وتوضيح الأفكار وتقبلها، وتشجيع النقد والتعبير الحر عن الأفكار(فارس،2009).

ويمكن أن تكون في أي وقت من لحظات الموقف التعليمي(بدايته- وسطه- ونهايته) وقد تستغرقه كله.

وتتميز هذه الإستراتيجية بعدة أمور منها:

1. تعطي المتعلم ثقة بنفسه وبقدراته.
2. تنمي لدى المتعلم قدرات واتجاهات إيجابية مثل:
   - قدرات التفكير والنقد والمناظرة.
   - قدرات التقويم والإبداع والابتكار.
   - احترام الرأي الآخر.
   - تثبيت المعلومات وتعزيز الاتجاهات.
   - احترام العمل الجماعي، ورأي الأغلبية، والنزول على القوانين الجماعية.
   - تنمية قيم الاحترام المتبادل.
   - تنمي مهارات القيادة والاتصال.
   - تعمل على حل المشكلات مع توفير الوقت والجهد.
   - اختبار الأفكار والمعلومات والاتجاهات بشكل مستمر.
   - تعديل الآراء وتطوير بنية التفكير(فارس،2009).

3. **استراتيجية التخيل**

التخيل هو تدفق أفكار الفرد، أو ما يسمى بأحلام اليقظة لديه بحيث يمكنه رؤية وسماع وشم وذوق الشيْ المتخيل، وهو ما يسمى بالتمثيل الذهني لخبرات الفرد السابقة وهو السبيل لمعرفة أفكاره ومشاعره يعطي الموضوع الذي بقربه نوعا من المعلومات النمائية مماثلة لتلك التي نحصل عليها من الخبرة الحسية المباشرة لموضوع، وهذا يعني أن المعلومات النمائية التي تشتمل عليها الصورة العقلية المتخيلة تؤثر في أحكامنا وأساليب تفكيرنا بنفس المستوى الذي تؤثر فيه الخبرة الحسية المباشرة لذلك الموضوع(Thomas,1997).

ولمعرفة آلية تعامل الأفراد مع الصور المتخيلة فقد توصل كوسلين Kosslyn (2000) أن الأفراد يمسحون الصور العقلية المتخيلة ويعالجونها بطريقة مشابهة لتلك الصور الفيزيائية. فقد أخضع كوسلين Kosslyn عددا من الأفراد لمشاهدة خريطة

بسيطة بها سبعة مواقع مكانية تم توضيحها برموز محددة عينت على كل موقع، وطلب منهم تخيل هذه الخريطة وبعد ذلك تم اختبارهم بتسمية رموز المواقع المحددة على الخريطة، فوجد أن الأفراد يقومون بمسح الصورة العقلية بحيث كان الوقت الذي يقطعه الفرد لتحديد الموقع البعيد أكثر من الوقت الذي يقطعه لتحديد موقع قريب على الخريطة، إضافة الى ذلك فقد وجد علاقة طردية بين المساحة التي يقطعها الفرد وبين زمن المسح للصورة العقلية المتخيلة (Kosslyn،2000).

4. استراتيجية التكرار (Replication)

عُرفت العشرية الأخيرة من القرن العشرين بأنها عقد الدماغ decade of brain (Sousa,2001)، إذ برز في هذا العقد نوع سمي بالتعلم المستند إلى الدماغ، وهذا من التعلم المستند إلى الدماغ يأخذ بنتائج أبحاث علماء الأعصاب، وبالتالي يطور إستراتيجيات تستند عليها وتساهم بشكل فعال بتكوين بيئة صفية غير محددة الإمكانيات وكذلك تنشئة جيل قادر على حل المشكلات المستقبلية (tracy, 2002)، وفي هذا الصدد يقول ارنولد سكيبل Arnold Skabel مدير معهد أبحاث المخ Lvcla في جامعة كاليفورنيا: "كأن المخ يتغذى بالإبداع كي يحيى إذ يحتوي جذع المخ Brain stemعلى منطقة تدعى التكوين الشبكي reticular formation خلقت لتستجيب بشكل خاص لكل ما هو جديد ومبهر وتنشط التحديات الجديدة تكوينك الشبكي، وتساعد على نمو الزوائد لذا لا ينبغي على الناس أن يكونوا فقط فاعلين بل عليهم أن يخوضوا التحدي" (كارتر،2006)، ويشرح جنسون Jensonأهمية أثر الجدة والإبداع بقوله ربما يستثار الدماغ بالأشياء الجديدة استجابة لحاجة البقاء، إذ أن أداء شيء جديد ينبه الجهاز الشبكي وبهذا يبدأ تطور الدماغ إذ تحمل الرسائل بواسطة الخلايا العصبية وتشجع أصالة المثيرات على تفريع الشجيرات العصبية وينبه هذا التفريع وصلات جديدة تدعى نقاط التشابك وهذا يعني أنه بإمكان الفرد أن ينمي دماغه متى أراد ذلك من خلال نوع معين من التكرار(Jensen,2000)، كما يقول البروفيسور ماريان ديموند Damond(1999) في كتابه شجيرات العقل السحرية: إن سمك القشرة الخارجية للدماغ وعدد الشعيرات والنهايات العصبية فيها يزداد وينمو عند إثراء الدماغ ببرامج تستثيره وتتحداه وإلا فإن القشرة الدماغية ستنكمش وسيقل سمكها في المناطق

المسؤولة عن التحدي العقلي مما يجعلها غير قادرة من الناحية العضوية أي التركيبية على أداء مهمات عقلية ذات مستوى عالي، كذلك تشير الأبحاث إلى أنه يمكن أن تزيد القشرة الدماغية إلى 25٪ باتباع برامج إثرائية مناسبة (عبد الجليل،2006)، ويذكر جنسون Jensen أن التعلم يغير الدماغ من الناحية الفيزيائية فمع كل ما هو جديد من الخبرة أو إثارة أو سلوك يستطيع الدماغ أن يعيد تنظيم نفسه وتغيير شبكة التوصيل الكهروكيميائي فيه وعلى الرغم من أن العلماء غير متأكدين من كيفية حدوث ذلك إلا انهم يقولون أنه عندما يستقبل الدماغ مثيراً من أي نوع فإن ذلك ينشط عملية التواصل بين الخلية والخلية وما يساعد على ترسيخ ذلك التواصل هو عملية تكرار استقباله وتواصله بين الخلايا العصبية (Jensen,2000)، فما أن تصل بعض أنواع المثيرات للدماغ حتى تبدأ العملية ومن ثم يخزن المثير ويعالج إلى عدة مستويات وأخيرا يتم تكوين القدرات الكامنة والتي تعني أن الخبرات أو المعلومات موجودة في مكان تستطيع الذاكرة فيه تنشيطها بسهولة (Jensen,2000)، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ (أو التعلم مع حضور الذهن) أثبتت أن للدماغ قدرة لا متناهية على الإبداع والإبتكار، وأنه يوجد في الدماغ مناطق تستثار فقط بواسطة تكرار بعض الحروف والكلمات أو الرموز (السلطي،2004)، وتؤدي المثيرات التي يتعرض لها الدماغ إما إلى عمل شيء ما يعرف الدماغ مسبقاً كيفية أداؤه (تعلم سابق) أو أن يفعل الدماغ شيئاً جديداً فإذا تكرر تعلم سابق تكون هناك فرصة جيدة لتصبح الممرات(المساقات) العصبية أكثر فعالية وتقوم بذلك من خلال التغليف الميليني المجاور للخلايا العصبية وحالما يحدث ذلك فإن الدماغ يصبح أكثر فاعلية (Jensen,1998)، فالتعلم يحدث بالضرورة مع مرور الوقت ويعتمد كم مضى من الوقت على تغيير الخلايا العصبية، كذلك يجب تعزيز التعلم الجديد بالتكرار، وعدد مرات التكرار اللازم لتحقيق ذلك يختلف حسب قدرات الطالب أو المتعلم من واحد إلى عشرين مرة (Jensen,1998).وحيث إن أحد مكونات الخلايا العصبية بالدماغ هي الشعيرات العصبية كونها مهمة جداً لأنه يتم عن طريقها تبادل المعلومات بين الخلايا العصبية بوساطة الناقلات العصبية، وزيادة هذه التشعبات وزيادة هذه التشعبات يسرع في عملية نقل المعلومات بين خلايا الدماغ (عبد الجليل،2006)، أكدت بولا تلل Paula

Tallal عالمة الأعصاب أنه يجب توفير فرص التسميع (التكرار) لجعل الخلايا العصبية تومض مراراً وتكراراً بما يزيد من فعاليتها وأن الأدمغة تحتاج وقتا لكي تتمثل وتتكيف مع المعلومات الجديدة (السلطي،2004)، إذاً لا يحدث تغير في سلوك الطلاب بدون حدوث تغير مماثل في التشعبات الدماغية في المخ (جينسن،2007)، وهناك الكثير من الأبحاث تشير إلى أن القشرة الدماغية تستجيب إلى النغم واللحن أكثر من استجابتها لذبذبات صوتية خام وأن خلايا الدماغ تعالج الخريطة اللحنية، وأن هذه الخريطة في الحقيقة قد تكون بالغة الأهمية للأنشطة المعرفية (Jenson, 2000)، وفي هذا الصدد فقد أشار العالم جريمال فابيان Grimal fabien أن الصوت يؤثر على الخلايا وأن هناك أصوات محددة يكون لها تأثير أقوى والعجيب الذي لفت انتباه الباحثين أن أكثر الأصوات تأثيراً على خلايا الجسم هو صوت الإنسان نفسه، فبعض الترددات الصوتية تؤثر على مناطق معينة من الدماغ فتنشط الخلايا وتجعلها أكثر قدرة على العمل بكفاءة وترفع من قدرة نظام المناعة لدى المريض أيضا(Kaheel,2007). وتؤكد سيمون Simon أن هناك أصواتاً محددة تؤثر أكثر من غيرها ويكون لها تأثير الشفاء على الأمراض وبخاصة رفع كفاءة النظام المناعي للجسم (Simon,2001).

العلاقة بين التفكير الإبداعي والذكاء

كانت العلاقة بين الذكاء والإبداع محلاً لاهتمام كثير من الباحثين خاصة أن درجات اختبارات الذكاء والإبداع كانت مترابطة ومتلازمة إلى حد كبير (الصافي، 64:1997) وقد ذكرت أمابيل (Amabil،1984) أن الذكاء هو أحد عناصر القدرة الإبداعية وهو ضروري ولكنه ليس كافياً للإبداع إضافة إلى ذلك توجد عناصر ضرورية للإبداع لا يمكن أن تخمن بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية والعلاقة بين الذكاء والإبداع ليست مطردة فلا تؤدي زيادة أحدهما إلى زيادة الآخر ولا العكس كذلك (الصافي، 66:1987).مما سبق يتضح أن الإبداع من المهارات التي يمكن أن يكتسبها أي طالب بغض النظر عن مستوى ذكائه، ويعزز هذا أيضاً ما ذكره ماتشادو في أبحاثه عن الذكاء (أن العبقري ليس رجلاً خارقاً، ويمكن لأي رجل عادي أن يكون ذلك الرجل الخارق (علي ،2000: 10).

والذكاء طاقة كامنة، أما التفكير فهو المهارة التي من خلالها تستخدم تلك الطاقة الكامنة (حبيب، 2005، 13) فالتفكير هو المهارة الفعالة التي تدفع بالذكاء إلى العمل ، وقد يتحد الذكاء الرفيع بدرجة عالية من مهارة التفكير إلا أنه من الضروري أن يحدث ذلك، إذ قد يكون الأمر على العكس من ذلك يترافق الذكاء المتواضع مع درجة عالية من مهارة التفكير (علي ،2000: 11).

العلاقة بين التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي

إن العلاقة بين اللغة والفكرة علاقة قوية وهي تمثل علاقة جدلية يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به فاللغة وسيلة أساسية لبناء المعارف والمفاهيم والأفكار وهذه وسيلة أساسية لتنمية القدرة اللغوية لدى الفرد لقد عبر شيشرون الخطيب الروماني الشهير عن هذه العلاقة الجدلية بقوله: لا يمكن لفرد أن يكون بليغاً أو فصيحاً حين يتحدث في موضوع لا يفهمه أي أن اللغة البليغة تحتاج فكراً واضحاً ومفهوماً ولذلك تعتبر العناية بالتفكير من أوليات أهداف تعليم اللغة، بل تعليم المواد الدراسية المختلفة (يونس، 2004 : 18).

وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليها وهي القدرة على التجريد والتطوير وتكوين الفئات والمجموعات وهي قدرات استخدام اللغة والتفكير في مستوييهما العاليين. وفي حقيقة القول: إن اللغة والتفكير عملية واحدة، لقد كتب الفيلسوف الألماني 'كانت' التفكير هو الكلام النفسي وأشار 'واجستون' إلى أن التفكير استخدام غير صوتي للغة (يونس، 2004 :17).

ويقول إدوارد دي بونو من الخطأ افتراض أن الشخص الضعيف في التعبير اللغوي، ضعيف بالضرورة في التفكير ونحتاج اللغة كي تجعل الآخرين يعرفون الأمر الذي نفكر به، فمن المستحيل تقييم تفكير المرء غير القادر على استخدام اللغة للتعبير عن تفكيره وكثيراً ما يتنكر البيان والطلاقة بزي التفكير(Baron, 1990).

إن القدرة على توليد أفكار وربطها معاً بطريقة متماسكة منطقياً تتضمن وبوضوح درجة ما من مهارة التفكير ، ولكن هذه القدرة في حد ذاتها لا تعدو أن تكون مهارة ربط عدد من الأفكار بعضها ببعض طبقاً لقواعد اللغة. غالباً ما يكون

التفكير هزيلاً، ويعود ذلك إلى أنه لم تجر تنمية مهارة التفكير بدرجات عالية (دي بونو 1989، 45) نلاحظ مما سبق أن مهارات اللغة لابد أن تسير جنباً إلى جنب مع مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص لأن اللغة بفروعها مرتبطة ارتباطاً كبيرا وإن لم تكن متلاصقة مع الإبداع فقد تشير مقالة سلسة ومترابطة إلى مهارة لغوية ولكنها لا تشير بالضرورة إلى مهارة بالتفكير، وعلينا أن نتطلع إلى ما يقع خلف المهارة اللغوية، ونسعى إلى إنماء مهارة التفكير كذلك، فنحن نحتاج إليهما معاً (دي بونو، 1989: 46).

والكتابة هي إحدى أشكال اللغة الموثقة وكلما كانت جيدة متقنة كلما كانت مؤثرة ومثمرة، والكتابة قوالب لغوية تصب فيها الأفكار، وهذه القوالب هي التي تبرز الأفكار وتدققها وتضبطها، فالعلاقة بين التفكير والكتابة علاقة تلازمية لا وجود لواحد دون الآخر.

يقول جريفر: إن للكتابة قوة دافعة تسمى الصوت، وتكون ضمن كل جزء من مهارات عملية الكتابة ويجب أن نعطى التلاميذ المجال للكتابة من هذا الصوت الذي ينطلق من دواخلهم، لأن هذا الصوت هو تفكير التلاميذ وخيالهم (حمدان،2003 : 692).

ويرى Collins and Gentner (1980) أن عملية الكتابة يمكن تقسيمها إلى قسمين: إنتاج الأفكار وإنتاج النص وتحتاج العمليتان إلى المهارات التالية : تحديد الهدف، والتخطيط، والترجمة، وإعادة النظر. يركز الكاتب على أحد هذه المهارات ويغفل غيرها مؤقتاً أثناء الكتابة. ويركز هذا النموذج على أهمية ما يتم في الدماغ من إنتاج للأفكار. لأن إنتاج الأفكار يعتبر خطوة أساسية ومتطلب ضروري حتى تتم عملية إنتاج النص. وتجدر الإشارة إلى أن الكتابة مجموعة عمليات عقلية، تتم في الدماغ قبل أن تكون كلمات على الورق(طيبة، 2005 : 34)

الإبداع والذكاء

يعتمد الذكاء التقليدي اعتمادا كبيرا على التميز والتذكر وسرعة الإجابة، ويتطلب من بين ما يتطلبه معرفة أساسية للخصائص، واكتسابا فاعلا للمعلومات

الجديدة، واتصالا سريعا للمخزون المعرفي للذاكرة، ويتطلب الإبداع من جهة أخرى إيجاد إجابات جديدة بعيدة عن الحقائق المعروفة واكتشاف حلول غير متوقعة (كرويلي، 2001 : 33).

تشير غالبية الأبحاث إلى علاقة عالية بين مستوى أداء الأفراد على اختبارات الذكاء واختبارات الإبداع. إذ تكون العلاقة طردية بينها في مستويات الذكاء العادي وما دونه، وتختفي الفروق الفردية أي ما بعد(IQ=120) وهذا يؤكد أنه ليس بالضرورة أن يكون كل ذكي مبدعاً، بل بالضرورة لكل مبدع أن يتميز بالحد الأدنى من الذكاء. ويؤكد تورانس أن اختبارات الذكاء لا تكشف إلا ما نسبته 70 ٪ في المبدعين (سرور 2003، 240).

ولكن النظريات الحديثة من علم النفس تقول بأن الإبداع والذكاء يعملان معا، وأشار بعض الكتاب إلى أن الموهبة الحقيقية ناتجة عن الإبداعية والذكاء معا. وقد دلت الدراسة التي أجرتها فاكورا (FACAOARA 1985) على عينة من المهندسين أن أفراد العينة اظهروا أداء عاليا على مقياس الذكاء والإبداع في آن واحدٍ (كرويلي، 2001: 33).

أن الإبداعية والذكاء ليسا متشابهين تماما، وليسا مختلفين تماما كذلك ولكنهما وجهان متفاعلان للقدرة العقلية.

ويرى رونزلي (RENZULLI 1986) أن الذكاء والإبداع والدافعية مكونات فرعية لقدرة عقلية عامة تسمى الموهبة، وأن وجودهما معا (الإبداع والذكاء) في شخص يحقق مستوى عاليا من الإبداع ويجب أن يكون حد أدنى للذكاء(IQ=130) حتى تحدث الإبداعية، وبناء عليه فأنه كلما تزايد الذكاء مقتربا من العتبة (IQ=130) فإن احتمالية الإبداع تزداد ولكن عندما يكون مستوى الذكاء أعلى من مستوى العتبة (IQ=130) فإن تزايد الذكاء ليس له اثر على الإبداعية وبعبارة أخرى لا يوجد ارتباط بين الذكاء والإبداعية في مستويات الذكاء العليا التي تزيد عن مستوى العتبة (كر ويلي، 2001 : 33- 35).

مما سبق يتضح أن العلاقة بين الإبداع والذكاء بقيت مثارا للجدل والتساؤل لمدة طويلة بين الباحثين. إلى حد أن ستيرنبرج وأوهاوا (1999) كشف عن وجود خمس وجهات مختلفة من النظر حاولت الإجابة عن هذا السؤال. الأولى نظرت إلى الإبداع

بوصفه مكونا فرعيا للذكاء (نموذج جيلفورد لبناء العقل) واعتبرت الثانية الذكاء مكونا فرعيا للإبداع (نظرية استثمار الإبداع لستيرنبرج) وأشارت الثالثة إلى أن الإبداع والذكاء مفهومان متداخلان (نموذج الحلقات الثلاث لرينزولي) ونظرت الرابعة إلى المفهومين كوجهين لعملة واحدة (مثل تصور هنسلي ورينولدس)أما الخامسة فنظرت للإبداع والذكاء كمفهومين مختلفين تماما(مثل تصورات والاش وكوجان) وقد نالت هذه التوجهات الخمسة اهتماما كبيرا من الباحثين إلا أن أكثرها شيوعا هي التي تقر باحتمال تداخل بين المفهومين في بعض الجوانب دون البعض الآخر (عامر، 2008).

تؤكد الإحصائيات أن 20٪ من أصحاب الذكاء المجرد امتلكوا النجاح بينما 80٪من أصحاب العقل الاجتماعي المبدع العاطفي الخبير المدرب نجاحا بارعا. وهذا يعني أن ضعف العقل لا يدل فقط على ضعف الذكاء ولكن سيطرة العواطف السلبية أخطر من ضعف الذكاء لذلك فان تطوير العقل يجب أن لا يتوجه فقط إلى زيادة الذكاء بالدرس والتعليم فقط ولكن يجب امتلاك الخبرة الاجتماعية بامتلاك الإبداع الذي يعني امتلاك المهارات الذاتية والحكمة والظرافة والعواطف الايجابية ومن هنا فإن النجاح حليف الأشخاص المبدعين الذين يملكون عواطف ايجابية(السعيد،2001).

وقد ميز «جورج شوكسميث»بين الإبداع والذكاء بتأكيد على أن الحكم على صحة أو صواب الاستجابة هو ما نحاول أن نقيسه في الذكاء.بينما الحكم على «جودة الاستجابة» أو مدى ملاءمتها وقدرتها على حل المشكلة هو ما يقيسه الإبداع. (Nickerson.1999).(عامر، 2008).

وبالمثل يدرج «جيلفورد» الإبداع داخل ما يسمى بالتفكير الافتراقي حيث البحث عن حل جديد ومختلف ،في حين يدرج الذكاء تحت التفكير الاقترابي حيث البحث عن حل تقليدي ومعتاد. وقد بينت نتائج الدراسات أن العلاقة بين الإبداع والذكاء علاقة منحنية (كلما زاد الذكاء إلى درجة معينة تبعته زيادة ملحوظة في الإبداع) ولكن عند ارتفاع الذكاء الى درجة أعلى من ذلك تصبح العلاقة غير متسقة. فارتفاع الذكاء ليس شرطا ضروريا للإبداع وليس ضمانا كافيا لحدوثه (فرج،1983) (عامر، 2008).

ولمزيد من توضيح لمعنى الإبداعية من منظور سيكولوجي في الجدول التالي مقارنة بين الذكاء والإبداع، مع تركيز على الجوانب التفكيرية في المجال المعرفي لكل من الإبداع والذكاء. (كروبلي، 2001 : 36- 37).

جدول رقم (1)

مقارنة بين الذكاء والإبداع من منظور سيكولوجي

الحقل السيكولوجي	الذكاء	الإبداعية
المهام	اكتساب معرفة بالحقائق، تكميل ما هو معروف، إنتاج أشياء صحيحة.	إنتاج طرق جديدة، تغيير ما هو معروف، إنتاج أشياء مبتكرة.
القدرات	التذكر، حل المشكلات	التخيل (الخيال)، اكتشاف المشكلات
المهارات	التفكير التجميعي، الحفظ	التفكير التشعُبي، والتفكير الناقد
عمليات التفكير	تذكر ما هو معروف، تمييز الأشياء المألوفة، إعادة تطبيق مجموعة من الأساليب	ابتكار (اختراع)، ربط بين حقول مختلفة
الخصائص المرغوبة للتفكير	المنطق، الدقة، السرعة،	التجديد، الاندهاش أو الإعجاب، التغيير.

الإبداع والطفل

إذا كان الاهتمام بالأطفال المعوقين من الناحية العقلية خليقا بالثناء ومفيدا ، فإننا نرتكب خطأ إذ نغفل فئة أخرى من الأطفال الذين نتركهم في البلبلة إلى حد يؤدي بهم إلى اليأس: إنهم الأطفال الموهوبون وإن الاهتمام بالأطفال الموهوبين قديم جدا : فقد كان «أفلاطون» يقضي باصطفاء الأطفال الموهوبين حتى في أسر الفلاحين والصناع.وفي القرن الخامس عشر أسس السلطان محمد الفاتح مدرسة خاصة في السرايا للأطفال الأكثر قوة وجمالا وذكاء وكان هدفها إنشاء أفكار رائعة في أجسام

خشونة وبالتالي يرفعونهم لأعلى المناصب. وفي بدايات القرن التاسع عشر اتجه الاهتمام العام صوب الأطفال المعجزة مثلا «غالتون»الذي كان هو في ذاته طفلا معجزة ،هو الذي شيّد علم الأطفال الموهوبين جدا ،فوصف طباعهم واهتم بمنشأ العبقرية ونموها (حسين،2004).

تنمية الإبداع في الطفولة المبكرة

من خلال دراسة قامت بها حجازي (1985) أثبتت نتائج الدراسة أن الطفل في سن الثالثة لديه القدرة على الابتكار ومن هنا يجب الاهتمام بالطفل منذ الصغر لما يمتلكه من طاقة ابتكاريه تحتاج الى توجيه وتنمية حتى يستفيد بها المجتمع.فالإبداع يتطور ويتضح في السنوات الأولى. يتم تنمية الإبداع لدى الأطفال من خلال :

1. البيئة الأسرية.
2. المدرسة (حجازي،2006).

يتلقى الطفل في الأسرة من الخبرات ما يعده لاستجابة ايجابية أو سلبية للخبرات القادمة في حياته. إن الأسرة عنصر هام في تطوير القدرات الإبداعية إذ أن الأسرة قد توفر لأفرادها البيئة المناسبة لنقل القيم العامة وينظر للوالدين كعاملين فاعلين في عرض نماذج إبداعية أمام أطفالهم فقد يكون للوالدين أثر هدّام في قمع القدرات الإبداعية وأثر فعال في الكشف عن قدرات أطفالهم وتنميتها وإبرازها والاهتمام بها وقد لاحظ (تيرمان) أن معظم المبدعين يتميزون بأسر مستقرة وبنظام أسري متكامل . ويركز (ولف) على علاقة الطفل بأمه وأبيه، فللام دورا مهما في تكوين وبناء اللغة عند الطفل (عفان،2003).

البيئة الأسرية وتنمية الإبداع

يمكن تلخيص الأساليب الوالدية في التنشئة المشجعة على إظهار قدرات التفكير الإبداعي لدى الأبناء في ما يلي:

1. وجود علاقة ديمقراطية وجو ديمقراطي في التعامل.
2. التقليد والتقمص والإيحاء والملاحظة (كمال، 2007).

3. استقرار الحياة الزوجية والتعاون.
4. المساواة بين الجنسين.
5. التسامح المرتبط بقوانين وأنظمة.
6. منح الأطفال الحرية المناسبة لممارسة التفكير الإبداعي.
7. تشجيع الاكتشاف والتجريب والتخيل.
8. نقل ثقة الوالدين بالأطفال وقدراتهم.
9. تدريب الأطفال على اتخاذ القرار.
10. تدريب الأطفال على ممارسة الاستقلال في أعمالهم.
11. إضعاف تأثير مؤثرات الإحباط على تفكير الأطفال.
12. تخفيف الإحساس بالعزلة والقلق والخوف.
13. الدفء العاطفي والثقة والأمان (Boostrom , 1975) (عفان،2003).

دور المدرسة ورياض الأطفال في تنمية الإبداع

إن الروضة والمدرسة تؤديان دوراً أساسياً في تنمية موهبة الطفل فيها يتم الاكتشاف الحقيقي للطفل الموهوب بوضع المعلمة المحكات لاكتشاف الطفل الموهوب.

ومن الأمور التي يجب على المدرسة ورياض الأطفال الاهتمام بها ومراعاتها لتنمية التفوق والإبداع عند الطفل:

1. الدراية بخصائص الأطفال الموهوبين.
2. التسامح والبعد عن العقاب المؤذي.
3. البعد عن المبالغة في التدليل لأنه يعودهم على الاتكالية وعدم الثقة بالنفس.
4. توفير البيئة الانفعالية المستقرة من خلال:

أ. إظهار الاحترام والتقدير لكل التساؤلات والاتجاهات الخيالية غير العادية.

ب. عدم الاستخفاف والسخرية من أفكار الأطفال .

5. عدم المغالاة في تنميط الدور الجنسي والتصنيف بحسب الجنس.

6. مساعدة الطفل على التعلم من الخبرات الخاطئة.
7. الحرية في العمل والتعبير.
8 مكافأة الطفل عندما يعبر عن فكرة جديدة أو مواجهة موقف ما بأسلوب إبداعي.
9. تشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره وانفعالاته وخيالاته عن طريق التمثيل والرسم والتصوير.
10. تشجيع الطلبة على ممارسة اللعب الإيهامي .
11. تزويد حجرة الصف بالوسائل التعليمية الهادفة.
12. تكليف الطفل بمهمات قيادية لتنمية حب الزعامة.
13. تشجيع الطفل على ممارسة المواقف الإبداعية وعلى تحمل المسئولية منذ الصغر.
14. تدريب الأطفال على الحديث عن أية فكرة يفكرون فيها ومساعدتهم في توضيحها ونقلها.
15. التأكد من العوامل الصحية وبخاصة الغذائية.
16. تخصيص صندوق دعم مادي لأطفال الأسر الفقيرة (عامر،2005).

وتتطلب عملية تطوير البيئة المدرسية لتصبح بيئة ايجابية ومثيرة للإبداع التعامل مع العناصر الآتية:

أ. **المناخ الصفي**: هنالك خصائص ينبغي توفرها في الصف: لا يحتكر المعلم معظم وقت الحصة والطالب هو محور النشاط أسئلة المعلم تتناول مهارات تفكير عليا

ب. **فلسفة المدرسة وأهدافها**: إن المدرسة التي تنمي الإبداع هي التي توفر فرص لجميع الأطراف المرتبطة بالعملية التربوية لمناقشة فلسفة التربية وأهدافها ، من أجل التوصل إلى قاعدة مشتركة ينطلق منها الجميع لتحقيق أهداف واضحة يتصورها هدف تنمية الإبداع والتفكير لدى الطلبة والمعلمين.

ج. **المناخ المدرسي العام.**

د. **مصادر التعلم وفرص اكتشاف المواهب.**

هـ. **أساليب التقييم.** (عفان، 2003).

أهمية التدريب على الإبداع

لقد بدأ الاهتمام بالتدريب على الإبداع في بدايات منتصف القرن الماضي، فقد ذكر (Torrance.1960) أن مدارس المستقبل يجب أن تصمم ليس للتعلم فقط بل للتفكير، ويركز أن الإبداع الأصيل يتطلب الكثير من الأداء والكمال والصعوبة، ونستطيع أن نجعل تعليمه ممتعا ومثيرا ويتسم بالتحدي ولكن لا نستطيع أن نجعله سهلا. أما (آيزنر) أستاذ جامعة ستانفورد، فقد نادى عام 1990 في مؤتمر (ASCD) بأهداف المدرسة الحقيقية في التسعينات، ولعل أهم الأهداف التي ذكرها: تعليم التلاميذ أن يكون طرح الأفكار ممتعا ومثيرا، وإثارة اهتمام التلاميذ في عملية التعليم، وإعطائهم خبرات من التفاعل والعمل مع المشكلات الحقيقية ، وتعليم التلاميذ أن لهم شخصية خاصة مهمة ولها طابعها الخاص، والبحث دوما عن ما هو جيد في التلميذ." (السرور، 2003: 241).

وتتلخص أهمية التدريب على الإبداع بالآتي:

1. النظر إلى الأشياء المألوفة نظرة جديدة.
2. إبداع أفكار جديدة وأصيلة.
3. معالجة القضايا بطريقة أكثر مرونة
4. تقليب الفكرة بعدة وجوه.
5. إطلاق الأفكار المتعلقة بالفكرة الواحدة.
6. زيادة فاعلية الطلبة في معالجة ما يقدم لهم من خبرات ومواقف
7. زيادة وعيهم بما يدور حولهم.
8. تفصيل الفكرة ورفدها بمعلومات إضافية واسعة.
9. زيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة المواقف.
10. تفعيل دور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية.
11. زيادة حيوية ونشاط الطلبة في تنظيم المواقف أو التخطيط لها. (قطامي،2004).

عقبات التفكير الإبداعي

أشارت الدراسات المختلفة والأدب النظري إلى وجود عقبات كثيرة ومتنوعة تقف في طريق تنمية مهارات التفكير الإبداعي وربما كانت الفكرة الأولى التي يجب أن ينتبه إليها المعلمون والمدربون والآباء هي تحديد هذه العقبات حتى يمكن التغلب عليها بفاعلية عند تطبيق البرنامج التعليمي أو التدريبي الذي يستهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وقد صنف الباحثان ترفنجر واساكسن (1985) عقبات التفكير الإبداعي في مجموعتين رئيسيتين:

1. العقبات الشخصية
2. العقبات الظرفية

أولاً: العقبات الشخصية

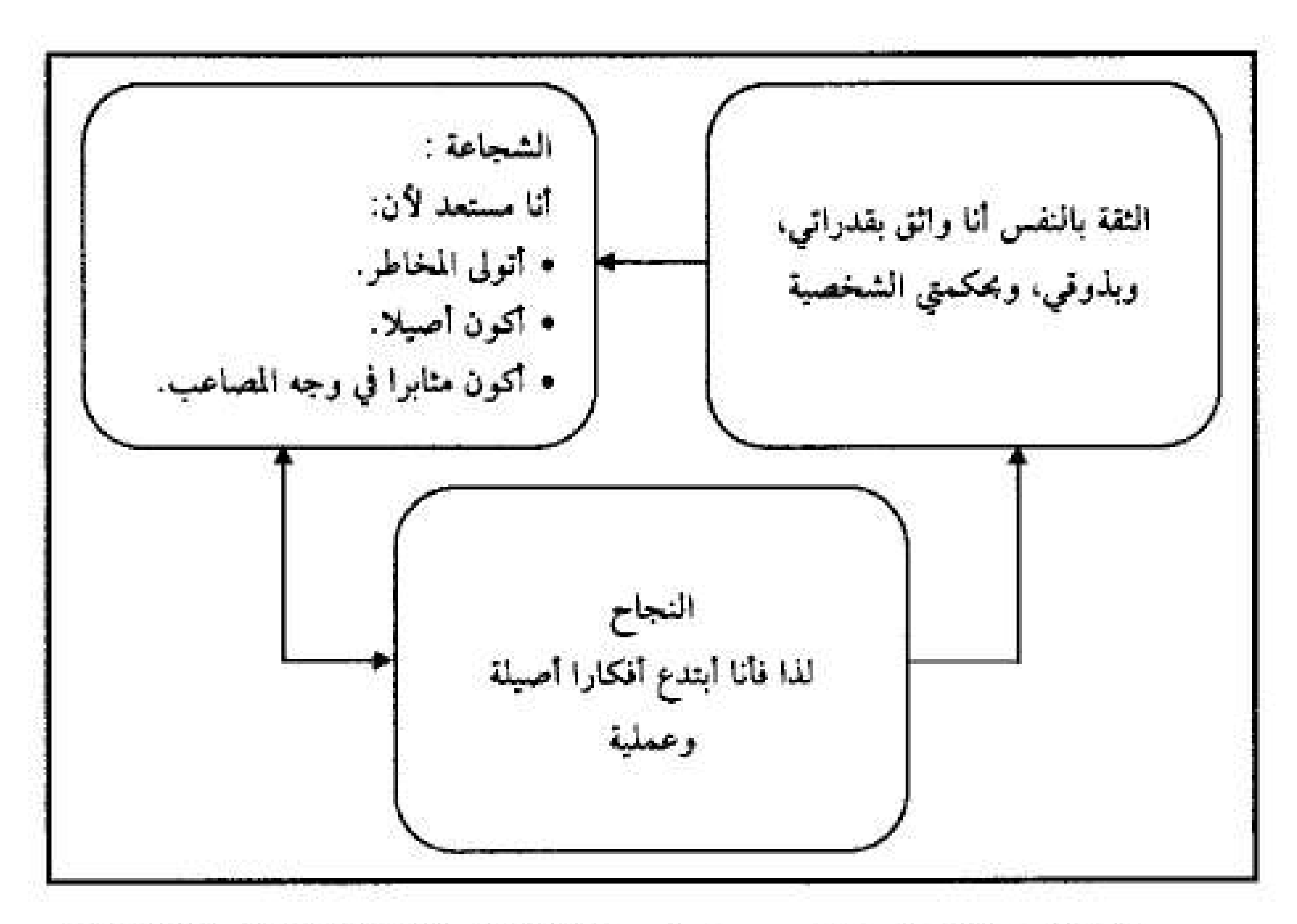
وتشمل ما يلي:

أ. ضعف الثقة بالنفس

الثقة بالنفس عامل هام بالتفكير الإبداعي لأن ضعف الثقة بالنفس يقود إلى الإخفاق وتجنب المخاطرة والمواقف غير المأمونة العواقب (جروان، 2004 :86).

كما أن الثقة بالنفس حقيقة فهي معززة للذات فكلما كان لديك مزيد من الأمل كنت ناجحا أكثر، وكلما كانت آمالك كبيرة جدا فإن قوة الثقة بالنفس هي قوة فريدة ومميزة حتى يحمل الفرد آمال غير معقولة، كما أن الأمل والثقة بالنفس لهما مفعول مميز على اللاوعي وهو جزء من العقل له تأثير كبير على العمل الإبداعي فكما أن المنوم المغناطيسي يستطيع التأثير فعليا على الشخص الذي يعالجه عن طريق الإيحاء له.

"كنت أعرف أنني لا أستطيع القيام بذلك" فإذا لم يكن لديك أي أمل فسرعان ما تستسلم.



والإبداع عبارة عن حلم، ويروي السجل التاريخي للإبداع كيف أن المبدعين تلهمهم الأحلام الشخصية، ثم تدفعهم الآمال غير المعقولة. هذه هي الطريقة التي تجعل من مستقبلك يأخذ شكل آمالك وطموحاتك.

وقد يكون عدم الثقة بالنفس على شكل هوس خفيف مما ينتابه من نظرة الناس إليه والخوف من سرقة بعض أفكاره وأعماله والقلق والشعور بالاضطراب بشكل عام خاصة عندما يقبل على مواقف الامتحانات فيكون حريصا على تحقيق التفوق المطلوب وليس خوفا من الفشل.(عامر، 2008 :99).

ب. الميل للمجاراة

وأشار بعض المفكرين إلى أن المعوقات القيمية التي ترتبط بالعادات والتقاليد والديانات والمعتقدات والموروثات وبفلسفات طبيعة العصر المفهوم السائد، المفهوم المتعارف عليه، المفهوم الصحيح، هي تشير للمجاراة التي تعيق الابداع (عامر،2008 : 104).

ولو نظرنا ألى المراهق واتجاهات القدرات الابداعية لديه سنجد انها تميل نحو الانخفاض لأنه يحاول مجاراة الحياة العملية والعلمية، الاهتمام بالتحصيل، السلوك مسلك الكبار والانصراف عن الأنشطة الابداعية التي لا تفيد في اكسابه المكانة الاجتماعية المرجوة. وفي الواقع ان جميع مراحل نمو القدرات الابداعية تتعرض لمثل هذه المؤثرات التي تعيق نموها وإن كان تأثيرها قد يكون أقوى في مرحلة المراهقة والشباب وهذا ما تشير إليه بعض الدراسات من أن هناك انحدارا أو ذبولا في قدرات الطفل الابداعية عند سن الخامسة وتأكد تورانس (TORRANC) أن هناك انحدارا عند سن التاسعة ويعلل ذلك بعوامل الضغوط الاجتماعية من أجل المسايرة وقد حدد هذا أيضا آراست وأسماه فتور القدرة الابداعية في مراحل مختلفة من العمر (عبد المجيد 115 _ 116)

ج. الحماس المفرط

تؤدي الرغبة القوية في النجاح والحماس المفرط لتحقيق الانجازات الى استعجال النتائج قبل نضوج الحالة وربما القفز الى مرحلة متأخرة في العملية الابداعية دون استنفاد المتطلبات المسبقة التي قد تحتاج الى وقت أطول وقد سماها بعضهم الثقة الزائدة بالنفس، والتعالي على الآخرين (عامر، 2008 : 107).

د. التشبع

يعني التشبع الوصول إلى حالة من الاستغراق الذي قد يؤدي الى انقاص الوعي بحيثيات الوضع الراهن وعدم دقة المشاهدات وهي حالة مضادة للإحتضان أو الاختزان المرحلي للفكرة أو المشكلة

ه. التفكير النمطي

يقصد بالتفكير النمطي ذلك النوع من التفكير المقيد بالعادة وقد عده الباحثان (اسكسن وتريفنجر) من أبرز عقبات التفكير الابداعي. وأورد ديبونو مثالا رمزيا يتلخص في أن كلبا اعتاد أن يسلك طريقا طويلا للحصول على عظمة يضعا صاحبه في نفس الموقع ولما كانت أول محاولة ناجحة للوصول الى العظمة قد تحققت بعد سلوك الطريق الطويل فقد ظل يسلك هذا الطريق وهو متمسك بها وأصبحت عادة

يقوم بها بصورة آلية (جروان، 2004 :87). إن الأشخاص الذين يقومون بمهام محددة ومقيدة بشروط معينة هو أقل إبداعا من الأشخاص الذين تترك لهم حرية اختيار المهمات والقيام بها بالكيفية التي يرونها مناسبة والاختيار المقيد بشروط معينة هو أقل ابداعا لأنه يتبع التفكير المنطقي ولا يترك فيه مساحة للابداع (صبحي،1992 :31).

و. عدم الحساسية أو الشعور بالعجز

من الخصائص الضرورية لعملية التفكير الابداعي اليقظة والحساسية المرهفة للمشكلات وعندما تضعف الحساسية نتيجة عدم الإثارة أو قلة التحدي فإن الشخص يصبح أكثر ميلا للبقاء في دائرة ردود الفعل لما يدور حوله ويتخلى عن المبادئة في استشراف أبعاد المشكلة والانشغال في ايجاد حلول لها (جروان، 2004). وبعضهم يشير الى أن التوجه الخارجي أو أن الدوافع الخارجية للاشخاص الذين تؤثر العوامل الخارجية في أداء مهماتهم هم أقل ابداعا من أولئك الذين يهتمون بالعوامل الداخلية التي تؤثر في تلك المهمات (صبحي،1992: 31). كما أن هناك معوقات ترتبط بالمفاهيم السائدة التخطيط لمستقبل التفكير للأبناء من مبدأ الحرص والخوف وهناك معوقات ترتبط بالمفهوم السائد والمفهوم المتعارف عليه والمفهوم الصحيح0 (عامر، 2008 : 104).

ثانياً: العقبات الظرفية

يقصد بالعقبات الظرفية للتفكير الابداعي تلك المتعلقة بالموقف ذاته أو بالجوانب الاجتماعية او الثقافية السائدة ومن أهم هذه العقبات:

أ. مقاومة التغير

هناك نزعة عاملة لمقاومة الأفكار الجديدة، والحفاظ على الوضع الراهن بوسائل عديدة خوفا من انعكاساتها على أمن الفرد واستقراره، وهناك من يعتقد أن الخبرة الحديثة تشكل تهديدا لمكتسباته وأوضاعه ولذلك تجده يستجيب باستخدام العبارات القاتلة لأي فكرة جديدة مثل : لن تنجح هذه الطريقة في حل المشكلة، هذه الفكرة سوف تكلف كثيرا، لم يسبق أن فعلنا ذلك من قبل (جروان، 2004).

لذلك فإن الأفكار التي توضع دائما تحت المراقبة والاشراف هي أقل ابداعا من تلك الأفكار التي تخضع للمراقبة والاشراف لذلك تجد المبدع لا يحبذ الأعمال الروتينية لأنها دائما نتيجة لحكم أحد الأشخاص الذين لا يريدون انتشار الابداع (صبحي،1992 :30).

ب. عدم التوازن بين الجد والفكاهة

يعتقد بعضهم أن التفكير الابداعي تفكير منطقي وعقلاني وعملي وجديّ ولا مكان فيه للحدس والتأمل والتخيل والمرح وأن اللعب قد يكون ملائما للأطفال، أما التخيل والأمل فهما مضيعة للوقت إن تنمية التفكير الابداعي تتطلب نوعا من التوازن الدقيق بين كل هذه العناصر (جروان، 2004: 90).

ج. عدم التوازن بين التنافس والتعاون

وهناك من رأى أن معوقات الابداع في الأسرة هي معوقات تتعلق بالرعاية الاسرية للأبناء واتجاه الأسر نحو التفكير الابتكاري والتوافق الأسري وعلاقة الأسرة بالروضة أو المدرسة (عامر،2008 :105).

ومنهم من قسمهم الى ثلاثة مستويات: المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني، والمستوى التعليمي والثقافي المنخفض، والاتجاهات السلبية للأسرة، وأسلوب التنشئة الاجتماعية القائم على التسلط والسيطرة وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء حسب الجنس فهناك أسر تمنح الذكور فرص الاستقلالية والمخاطرة والتشجيع على المبادرات الأصيلة أكثر من الإناث لذلك نجد الذكور في مرحلة الطفولة أكثر ابداعا من الإناث، لكن تورانس شكك في الأثر الذي تحدثه أساليب التنشئة في جعل الاناث أقل ابداعا نظرا لعدم حسم ذلك في الدراسات العلمية، ومنهم من أشار الى أن الخلافات الأسرية وسوء المعاملة تعيقان الابداع ايضا، لأن عدم تشجيع الطفل المبتكر وتنمية شخصيته السوية وعدم الاتجاه الايجابي للوالدين نحو الأبناء يؤدي إلى إعاقة ظهور الابداع وتطوره لدى الطفل. (عامر، 2008 : 108).

كما أشار (Adams,1979) إلى أنواع أخرى من المعيقات منها:

1. معيقات ثقافية.

2. معيقات بيئية.
3. معيقات فكرية.
4. معيقات إدراكية.
5. معيقات انفعالية (السرور، 2003).

تنمية الإبداع

تنمية الإبداع كما ذكرت الدراسات والمراجع هي توفير عدد من الظروف الميسرة لتنمية الإبداع لكي يتحول من مجرد استعداد كامن عند الإنسان لنتاج يمكن الحكم عليه وهناك عدة جهات مسؤولة عن ذلك سوف يتم توضيحها فيما يلي:

1. الأسرة

للأسرة دور كبير في التسامح مع شذوذ الأبناء خاصة الذي لا يتضمن عدوانا أو تخريبا وتزويد الطفل بالإمكانيات المناسبة لتنمية أفكاره وتشجيعه على اللعب مع إخوانه وأصدقائه لتنمية خياله وكذلك تشجيعه على القراءة والتفكير فيما يقرأ وتشجيعه للانضمام للأندية والجمعيات التي تعنى بتنمية المواهب (عامر، 2008 : 96) ولا نغفل عن الجانب الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وهي علاقة طردية وأشار لذلك lehman أن العوامل البيئية يمكن أن تأثر تأثيرا واضحا في زيادة أو قلة الإنتاج الإبداعي مثل ظروف الأسرة وقلة وجود المال.

2. المدرسة

المدرسة تلعب دوراً هاماً في اكتشاف الطالب الموهوب فيجب على المدرسة إتاحة الفرصة للطفل لتنمية موهبته وكذلك إتاحة الفرصة له لحرية اختيار أصدقائه في المدرسة أو الفصل الذي يتعامل معه في الأنشطة المدرسية أيضا قراءة الكتب التي يفضلها في أوقات فراغه.

ويجب على سياسة المدرسة مراعاة الفروقات الفردية بين الأطفال العاديين والأطفال الموهوبين(النجاحي، :219).

وهناك من يرى أن المدرسة هي البيئة الأهم في تقديم المقومات النفسية وذلك باحترام أسئلة المبدعين وأفكارهم وتقدير إجاباتهم الأصلية أو المبتكرة للمواقف وتوجيه النشاط من خلال توفير الوقت الكافي للخيال والإبداع وخلق بيئة تنافسية منضبطة داخل المدرسة.

التعليم الجماعي وحل المشكلات بالتفكير العلمي من خلال التعليم عن طريق إجراء التجارب والتدريب العلمي (عامر،2008 :97).

وبما أن المعلم من أهم أجزاء البيئة التعليمية المحفزة للإبداع فقد وجد أن المعلم المبدع أكثر قدرة على تنمية الإبداع من المعلم التقليدي.

ويقترح تريفنجر (TREFFINGER,1986) أنموذجا يمكن استخدامه في هذا الإطار ويتألف من ثلاث مستويات:

المستوى الأول: تعلم استخدام أدوات التفكير الأساسي: في اطار هذا المستوى يتعلم الطلبة كيفية استخدام أدوات التفكير الأساسي في توليد أفكار جديدة وتحليلها أكانت تلك الأفكار تنتمي إلى جانب الإبداع أو الذكاء.

المستوى الثاني: استخدام نماذج حل المشكلات: يتيح هذا المستوى الفرص أمام الطلبة لتطبيق أدوات التفكير الأساسي في التراكيب والبنى المنتظمة والمعقدة ولعل أنشطة الخيال العلمي خير مثال على ذلك.

المستوى الثالث : مواجهة التحديات التي يفرزها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقية: إن إيجاد الحلول الحقيقية هو جوهر المستوى الثالث بعد الحصول الطلبة على خبرات المستوى الأول والثاني.

وهذا النموذج يتيح فرصة المراقبة لجميع الأنشطة التي ينخرط فيها الفرد وتهدف أساسا إلى تنمية الإبداع لديه وكما يساعدنا في تقويم مناهجنا (صبحي،1992 : 33).

اللعب والإبداع في مرحلة ما قبل المدرسة

توسيع نطاق عالم طفلك

ما زال طفلك في هذه المرحلة في حاجة إلى مكان لممارسة اللعب مع وجود رفاق على استعداد للمشاركة كما أنه في حاجة إلى أدوات ولعب متعددة ومتنوعة،

ولكن الأهم من هذا وذلك هو أنه في حاجة إلى مجال أوسع ذلك أن عالمه القريب قد اصبح معروفا لديه، أنه في حاجة إلى تجارب جديدة أشخاص جدد وأشياء جديدة من اجل تغذية وأمداد خيال وتنميته.

الألعاب التي تنمي من خلالها الإبداع

1. **اللعب الإيهامي (التخيلي)**: يستخدم الطفل اللعب التمثيلي ليعيش مرة أخرى حدثا هاما وقع في له في الحياة الواقعية وأثر فيه عاطفيا مثال:(إذا قضى الطفل يوما بالمستشفى).
2. **الأشغال الفنية**: تعتبر من الأمور المهمة للطفل في هذه المرحلة التي تنمي عملية الابتكار ويجب أن تشجع الطفل على ذلك ولا تلقي على الطفل السؤال عما يقوم به من عمل.
3. **الألوان والتلوين**: يتعلم الطفل أسماء الألوان والعلاقة بينها مثلاً (يكتشف أن اللون الوردي له علاقة باللون الأحمر).
4. **اللعب بالماء والطين والصلصال والرمل**: بعد أن كان اللعب بهذه المواد مجرد لعب في المراحل السابقة أصبح الآن مجالا للإبداع والابتكار مثال يقوم بصناعة البسكويت من الطين والرمال.
5. **ألعاب البناء والتركيب والعد**: وهي من أفضل الألعاب التعليمية للطفل في هذا السن.
6. **اللعب الجسماني**: يحاول الطفل في هذه المرحلة اختبار قدرته البدنية باستمرار (حجازي، 2006).

المقومات المؤسسية

لن تستطيع مؤسسة واحدة في المجتمع القيام بالمهمة وحدها مهما كان حجمها وتأثيرها المهم هو التنسيق بين المؤسسات المختلفة.

وليتحقق ذلك لابد من تحقيق ما يلي:

1. الاقتناع بأهمية الإبداع ودوره في المجتمع المعاصر.
2. الوصول للفهم الصحيح لمعنى الإبداع.

3. وضع إستراتيجية واضحة المعالم إجرائية الخطوات.
4. رصد الجوائز للمبدعين.
5. الإبداع قيمة يجب إضافتها إلى نسق القيم التي يتم تعلمها واكتسابها (عامر، 2008 :99).

وهناك من أشار للكتاب والمسرح والكمبيوتر على أنها أجهزة الثقافة المؤسسية فهي تزود المبدع بالمعلومة والمهارة والإطلاع والتجربة (النجاحي، : 221).

الطفل ووسائل الإعلام

للصحافة دور بالغ الأثر في تنمية الطفل عقليا واجتماعيا حيث إنها أداة توجيه وإعلام وإمتاع وتنمية للذوق الفني للطفل وتكوين عادات ونقل قيم ومعايير ومعلومات وفكر

كما أنها تجيب على الكثير من أسئلة الأطفال وتشبع خيالهم وتنمي ميولهم في القراءة والإبداع الفكري وهنا تبرز أهمية تخصيص زاوية للأطفال في الجرائد والمجلات.

كما لا نغفل دور الإذاعة والتلفزيون وخاصة التلفزيون لأنه سمعي بصري فيكتسب أهمية خاصة للأطفال.

البيئة الطبيعية والموقع الجغرافي

تؤثر البيئة الطبيعية تاثيرا غير مباشر على الإبداع بما تتضمنه من أنواع المصادر الطبيعية ومقاديرها مما يؤثر في أنواع الإنتاج وأدواته.

فما يتوقع من نماذج إبداعات للبيوت والمساكن التي في مجتمع او بيئة برية غير ما يتوقع منها في بيئية زراعية.

والموقع الجغرافي يؤثر في عملية الاتصال مثلا عدم وجود موانع طبيعية يسهل الاتصال بين الناس والتعرف على الصور الجديدة للأشياء والأفكار(النجاحي،219 :222).

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية

1. أبو جادو،صالح محمد (2007). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي**. الاردن:دار الشروق للنشر والتوثيق والطباعة.
2. أبو حطب، فؤاد. (1992). **القدرات العقلية**، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية.
3. جروان، فتحي عبد الرحمن. (2011). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الاردن، دار الفكر.
4. جروان، فتحي (2002) **الإبداع**، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
5. جروان ،فتحي (2009) **الموهبة والتفوق والإبداع**، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
6. جينسن، إيريك (2007). **التعلم المبني على العقل**، السعودية : ترجمة مكتبة جرير.
7. حبيب، مجدي عبد الكريم **(2005) علم طفلك كيف يفكر**، مصر : دار الفكر العربي.
8. حجازي ،سناء (2006). **سيكولوجية الابداع**، الطبعة الثانية، مصر : دار الفكر العربي.
9. حسين ، مالك (2004). **في رحلة الفائدة والإمتاع** ،سوريا: دار علاء الدين.
10. حمدان، سيد السايح(2003) **استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة.
11. دي بونو، إدوارد، **تعليم التفكير**(1989). ترجمة: عادل عبدا لحكيم وتوفيق أحمد العمري، الطبعة الأولى، الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

12. روشكا، الكسندرو. (1989). **الإبداع العام والخاص**، ترجمة : غسان أبو فخر، الكويت: عالم المعرفه.

13. الزيات، فتحي. (1995). **الأسس المعرفية لتكين العقل وتجهيزه المعلومات**، الطبعة الاولى، المنصورة: مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر.

14. الزيات، فتحي. (2001). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم**. الطبعة الأولى، المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

15. السرور، ناديا (2008) **مقدمة في الإبداع**، الاردن:دار ديبونو.

16. السرور، نادية(2003) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، ط 4، الاردن : دار الفكر للنشر.

17. السعيد، جميل (2001) **العالمية طريق الابداع** ، لبنان: دار الخير.

18. السلطي، نادية سميح (2009). **التعلم المستند للدماغ**، الاردن، دار المسيرة.

19. الشريف، كوثر عبد الرحيم (2000) **تنمية التفكير ورعاية الموهوبين والمتفوقين**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير.

20. الصافي، عبد الحكيم (2005): **أثر** برنامج تدريبي مبني على تخيل مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

21. صبحي ، تيسير (1992). **الموهبة والإبداع والتفوق وطرائق التشخيص أدواته المحوسبة** ، الطبعة الأولى، الاردن: دار إشراق للنشر والتوزيع.

22. طيبة، وفاء محمود (2005). **فاعلية** برنامج تدريبي في تنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطالبات الصف الخامس الابتدائي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة الملك سعود، السعودية.

23. عامر،أيمن (2008). **شخصية المبدع** ، مصر: طيبه للنشر والتوزيع.

24. عامر،طارق (2005) **الابداع**، الاردن : الدار العالمية للنشر والتوزيع.

25. عبد الجليل، باسل (2006). **من كيمياء الدماغ إلى التعلم والإبداع**،الاردن: المطابع المركزية.
26. عبد العزيز،سعيد (2006) **المدخل إلى الإبداع**، الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
27. عبيد، ماجدة السيد.(2000) **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
28. العتوم، عدنان؛ علاونة، شفيق، الجراح، عبد الناصر. (2011). **علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)**، عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر.
29. عدس، محمد (1996). **المدرسة وتعليم التفكير** ، عمان : دار الفكر.
30. عفان ، نصر(2003).**الشخصية المبدعة** ، عمان : دار الثقافة.
31. علي، سعيد إسماعيل (2000) **جسم التعليم وحاجته إلى مصل التفكير**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير.
32. فارس، صالح (2000)، أثر القراءة الناقد في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
33. قطامي ، نايفة (2004). **تعليم التفكير**، الاردن: دار الفكر.
34. كارتر، فيليب، (2006)، **عزز قدراتك العقلية إلى أقصى حد**، ترجمة: السعودية. مكتبة جرير
35. كروبلي، آرثر،ترجمة: إبراهيم الحارثي (2008) **الإبداع**، ط1، السعودية: مكتبة الشعري.
36. كمال ،طارق (2007) **سيكولوجية الموهبة والإبداع**، مصر : مؤسسة شباب الجامعة .
37. الكناني، ممدوح عبد المنعم. (2005). **سيكولوجية الابداع وأساليب تنميته**، الطبعة الاولى، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38. اللقاني، أحمد والجمل، علي (1996) **معجم المصطلحات التربوية المعرفية**، مصر : عالم الكتب.

39. المشرفي، انشراح. (2005). **تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة**، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

40. معمار، صلاح، (2003)، **علم التفكير**، الطبعة الأولى، جدة : دار ديبونو للنشر.

41. معوض، خليل. (1995). **القدرات العقلية**. الاسكندرية : دار الفكر الجامعي.

42. المفتي، محمد أمين، (2000)، **قراءات في تعليم التفكير**، مصر. مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية

1. Baron ,Jonthan , (1990) , **"Thinking And Deciding "** Scand, London, Cambridge university press.
2. Boostrom , Robert , (1975) , **"Developing Creative and Critical thinking"** first Illinois USA , ntc pudlishimg group.
3. Collins, Allan and Gentner , Dedve ,(1980) **A Frame work for a Cognitive Theory of writing** , In Gregg Wlee and Steinberg R Erwin (eds) Cognitive processes in writing, Lawrence Erlbum Associates,Inc,NJ..
4. Osborn, A,(2001) **applied Imaginalion Prin Ciples And Proced Ures of Creative problem solving**,3rd ed, Charles Scribnerls Some,united states of America,
5. Renzulli, Joseph (1991.) The Assessment Of Creative Products in Programs for gifted and talented students. **Gifted Educational International**. Vol. 6, No. 3, pp128 – 134,.
6. Sternberg, R (1988), **The Nature Of Creativity**, London , Cambridge university press,.
7. Thomas, N.J, (1997). Imagery and the coherence of Imagination: critique of write. **Journal of philosophical Research**, (22). 95-127.

المراجع الإلكترونية

1. Kaheel(2007).kaheel7.com
2. kosslyn, S. M. (2000). **Shared mechanisms in visual imagery and visual perception**: http://www.clastatela. edu/ faculty/ n kosslyn
3. Simon heatlmer,the healing power of sound (2001).www.positive health.com.

الفصل السابع

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

مقدمة

من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

خطوات الإرشاد النفسي عند روجرز

الحواجز التي تعيق المعالجة الفعالة

أهداف استخدام النظرية في الإرشاد المدرسي

صفات الأشخاص الذين يحترمون ذاتهم

العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

مراجع الفصل السابع

الفصل السابع

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

مقدمة

الطفل هو الثروة الأساسية للأمة، ومن ثم فإن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة ورعاية المواهب عند الأطفال تعتبر الهدف الأسمى إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض، وإذا ما قصدنا للأمة نماءاً اجتماعياً وثقافياً وإقتصادياً، أن الأردن بحاجة إلى الإهتمام بطاقاته البشرية، وفي حاجة إلى استثمار هذه الطاقات استثماراً حسناً، والموهوبون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق، وهم الامل في حل المشكلات التي تعوّق التقدم الحضاري، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده، وأداء المبدعين والموهوبين ليس نتاجاً لقدرات عقلية ومعرفية فقط، ولكنه يتم في سياق اجتماعي يحيط بالفرد في مراحل متعددة من عمره. إن ضخامة الخسائر في الثروة الإنسانية تتمثل في أطفال موهوبين لا يجدون تشجيعا على إظهار توسع من البحث عن هويتهم، والأمّر من ذلك أن يكون هذا الطفل موهوباً إلا أنه يعاني من صعوبة في التعلم ويذهب في عداد الطلاب العاديين، فلا تكتشف موهبته ولا تعالج صعوبته، وإذا ما تم تشخيص هذه الفئة بصورة دقيقة مبنيّة على أسس صحيحة فإنه سيمكننا توجيه البرامج المناسبة لهم والعمل الجاد لحل مشكلاتهم وتمكينهم من التغلب عليها، الأمر الذي سيعود علينا بالنفع جميعا كون هذه الفئة تبنى عليها الآمال لمستقبل هذه الأمة، وإنه من الصعب أن يفهم الكثير كيف يمكن أن يكون الطفل الموهوب يعاني من صعوبات في التعليم، فقد كان الإهتمام دائما بالطفل الموهوب والذكي أما الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم فقلما وجد رعاية بنفس الدرجة، وحديثا غدا الأمر

على غير ذلك فقد بدأت الدراسات الحديثة حول صعوبات تعلم الموهوبين بالظهور وأفردت لها بعض المؤلفات والمسافات الجامعية.

من هم الموهوبون ذوو صعوبات التعلم؟

يرى الدكتور فتحي الزيات(2002) انهم أولئك الطلاب الذين يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء اكاديمية عالية، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم. تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً الزيات (2002).

ويرى عادل محمد(2005)أنهم الأطفال الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة والتي تحددها ريم(2003)في عدد من المجالات على النحو التالي:

1. القدرة العقلية العامة.
2. الاستعداد الأكاديمي الخاص.
3. التفكير الابتكاري أو الإبداعي.
4. القدرة على القيادة.
5. الفنون البصرية والأدائية.
6. القدرة الحس حركية.

ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة في ذلك في إحدى المجالات الدراسية. (محمد عادل، 2005).

وترى لندا كونوفر(1996) أن أداء مثل هؤلاء الأطفال يتسم بارتفاع المستوى العقلي ولكنهم مع ذلك يعانون في ذات الوقت من قصور أكاديمي معين يؤدي بطبيعة الحال إلى إنخفاض تحصيلهم بشكل لا يتناسب مع ذلك المستوى المرتفع لقدراتهم العقلية إذ أن مثل هذا القصور غالبا ما يتضمن الذاكرة، والإدراك والتآزر الحركي أو البصري السمعي، وينتج عنه قصور في القراءة أو الكتابة أو الحساب، في حين تتضمن

جوانب القوة والتفكير المجرد وخاصة في التواصل اللفظي، والقدرة الجيدة على حل المشكلات والقدرات الكتابية والقدرات الإبتكارية، وغالبا ما تعمل جوانب القوة على تعويض جوانب النقص مما يحول دون التشخيص الجدي لهم.

ويشير إليستون(1993) إلى أنهم يبرزون جوانب قوة في مجال معين وجوانب ضعف في مجال اخر، كما انهم يبدون في الوقت ذاته تباينا كبيرا بين قدراتهم الكامنة ومستوى أدائهم، ومن ثم فإنهم يبدون سمات الفئتين معاً، الموهوبون والذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتراوح مستوى ذكائهم بين المتوسط والمرتفع، وتضيف كونوفر(1996)أن هؤلاء الأطفال غالبا ما يظهرون نمطا غير مستوٍ من السلوك، وقد يأخذ سلوكهم شكل العدوان أو الإنسحاب إلى جانب تعرضهم المستمر للإحباط وعدم قدرتهم على التحكم في البواعث ما يضعف من علاقاتهم بأقرانهم إلى حد كبير.

ويرى الزيات (2001) أن هؤلاء الطلاب- المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم- يمتلكون خصائص، ويبدون مؤشرات ومظاهر سلوكية قوية، تؤكد تفوقهم ومواهبهم في بعض مجالات التفوق العقلي أو الموهبة، كما أنهم في نفس الوقت يعانون من عجز أو قصور أو إضطراب او صعوبات في بعض المجالات الأخرى. (الزيات، 2001).

وتصنف هذه الفئة من الطلاب إلى الفئات الفرعية التالية:

الفئة الأولى: المتفوقون عقلياً مع بعض الصعوبات، وهم:

طلاب متفوقون عقليا وفقاً لمحكات أو محددات التفوق العقلي، ولديهم صعوبات تعلم نوعية دقيقة أو غامضة أو خفية تصعب رؤيتها أو تحديدها والكشف عنها.

هذه المجموعة يسهل تحديدها والتعرف عليها وفقا لمحددات ومحكات التفوق العقلي بسبب ارتفاع مستوى ذكائهم، او ابتكاراتهم، أو تحصيلهم الأكاديمي إلى الحد الذي يضعهم في عداد المتفوقين عقليا.

والمشكلة الأساسية التي تواجههم تتمثل فيما يلي: أنه مع النمو الزمني يزداد مدى الإنحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع، فمثلا قد يكون أداء بعض طلاب

هذه المجموعة في القدرات اللغوية والتعبيرية مدهشا ومثيرا ومتميزا إلى الحد الذي يستثير دهشة المدرسين ولكنهم مع ذلك لديهم صعوبات أو مشكلات في الكتابة أو التهجي تحول دون اكتمال صور أو مظاهر تفوقهم، ومع الوقت يتم إهمال أو تناسي مظاهر هذه الصعوبات، رغم تأثيرها على الأداء المعرفي لهؤلاء الطلاب.

ونتيجة لعدم اكتشاف هذه الصعوبات أو حتى إهمالها أو إغفال تأثيرها، تصبح أكثر مقاومة للعلاج، ويتزايد تقبل الطلاب لها والتوافق معها. كم يقل قلقهم وقلق آبائهم ومدرسيهم منها، ويتجهون إلى عدم الاهتمام بهذه الصعوبات أو حتى مجرد التغلب عليها.

وتشير دراسة(TOLL, 1993) إلى أن طلاب هذه الفئة يتميزون بالخصائص التالية:

1. لديهم مهارات لغوية أو لفظية جيدة.
2. لديهم صعوبات ملموسة في التهجي والكتابة اليدوية.
3. غير منظمين في عملهم الدراسي أو المدرسي.
4. يتزايد حجم الانحراف بين جوانب القوة أو الأداء المتوقع، وجوانب الضعف والأداء الفعلي مع تزايد العمر.
5. غالباً ما ينظر إليهم على أنهم من ذوي التفريط التحصيلي.

ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى:

- ضعف مفهوم الذاتpoor self concept
- الإفتقار إلى الدافعيةlack of motivation
- انخفاض مستوى الجهد أو النشاط بوجه عام.
- صعوبات عامة في السلوك الاجتماعي. الزيات(2001).

الفئة الثانية: ويمكن ان نطلق على هذه الفئة ثنائيي غير العادية المقنعة، وهم:

طلاب يستبعدون من فئات أو أنماط التفوق العقلي من ناحية، وفئات ذوي صعوبات التعلم من ناحية أخرى، بسبب تقنيع أو طمس كل من جوانب التفوق العقلي وصعوبات التعلم لبعضها البعض من ناحية، أو تحقيق هؤلاء الطلاب المستوى

التحصيلي المتوسط بالنسبة لصفهم الدراسي أو أقرانهم المتساوين معهم في العمر الزمني من ناحية أخرى. وهم طلاب غير محددين لا يندرجون تحت أي من المتفوقين عقليا أو ذوي صعوبات التعلم كل على حدة hidden gifted.

وهذه المجموعة من الطلاب أقل قابلية للاكتشاف أو التعرف أو التحديد، بسبب الخصائص السلوكية المشتركة التي تجمع بين محددات التفوق ومحددات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى خاصية التقنيع أو الطمس التي تحد من ظهور خصائص التفوق، أو خصائص ذوي صعوبات التعلم، وهذه الخاصية التي تقف خلف عدم إمكانية التعرف أو ملاحظة وإكتشاف أفراد هذه المجموعة. وهؤلاء الطلاب يبذلون جهدا كي لا يظلموا تحصيليا أو أكاديميا أو دراسيا أو عند مستوى متوسط الصفوف الدراسية التي ينتمون إليها. والقدرات العقلية المتمايزة أو غير العادية التي يمتلكها هؤلاء الطلاب تعمل طوال الوقت لتعويض الضعف الناشئ عن صعوبات التعلم التي لم يتم تشخيصها أو التعرف عليها وتحديدها.

لذا نجد أن:

أ. جوانب التفوق تقنّع جوانب الضعف لديهم.

ب. كما أن جوانب الصعوبات تقنّع جوانب التفوق لديهم.

لذا يصعب ملاحظة هذه المجموعة من الطلاب والكشف عنهم.

وربما تبزغ قدراتهم أو مواهبهم غير العادية في بعض المجالات الأكاديمية، وربما تستثار علي يد أحد المدرسين الذين يستخدمون أساليب أو طرق تدريس مبتكرة أو غير تقليدية، وغالبا ما تكشف هذه الصعوبات في المرحلة الثانوية أو الجامعية أو عندما يبدأ الطلاب في القراءة عن الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

وتشير دراسة(Toll 1993) إلى أن طلاب هذه الفئة يتميزون بالخصائص التالية:

1. غير مصنفين أو محددين لا كمتفوقين عقليا ولا ذوي صعوبات تعلم.
2. ذوو جوانب تفوق تعوّض أو تطمس أو تقنّع صعوبات التعلم لديهم.
3. يبدون غالبا كطلاب متوسطين أو عاديي المستوى.
4. عادة يتعرفون على جوانب التفوق وجوانب الضعف لديهم عندما يبلغون.

5. يحتاجون إلى فرص تعليمية تمكنهم من إعمال نشاطهم العقلي أو تفكيرهم المتميز على نحو ابتكاري. (الزيات، 2001).

الفئة الثالثة: ذوو صعوبات التعلم المتفوقون عقليا، وهم:

طلاب ذوو صعوبات تعلم وفقا للمحكات أو المحددات التشريعية أو الرسمية لصعوبات التعلم، ولكنهم لديهم بعض مظاهر أو جوانب التفوق العقلي أو الموهبة.

وهذه الفئة يتم اكتشافها داخل مجتمع الطلاب الذين تم تصنيفهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم، وهؤلاء غالباً يفشلون في المدرسة بصورة مثيرة للاسى والقلق، وهم يلاحظون أو يُكتشفون بسبب عدم مقدرتهم، أو ضعف أدائهم في مختلف المقررات الدراسية، أكثر من كونهم موهوبين أو متفوقين.

ومن أبرز الخصائص التي تميز هذه الفئة من الطلاب:

1. هؤلاء الطلاب يبدون الكثير من الاهتمامات خارج النطاق الدراسي أو المدرسي، وبصفة خاصة داخل البيوت.
2. هؤلاء الطلاب يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متمايزة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي أو المواهب.
3. هؤلاء الطلاب يبدون الكثير من الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلبا على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعوراً عاماً بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
4. مع إستمرارية هذا الشعور وعدم اتخاذ إجراءات تغييره، تطمس هذه الصعوبات أي جوانب إيجابية يستشعرها هؤلاء الطلاب، وتدريجيا تخبو لديهم هذه الجوانب ويتضاءل تأثيرها، ومن ثم شعورهم بإمكانية تحقيق أي إنجاز أكاديمي ملموس داخل المدرسة، ينتقل تأثيره إلى الجوانب التي يمكن أن تتملك إخراج الإطار الدراسي أو المدرسي.

وتشير بعض الدراسات إلى مجموعة من الخصائص التي تميزهم وهي:

- عادة يمتازون أو يتفوقون في مجالات اهتمامهم.

- صعوبات العلم لديهم تطمس أو تطفئ أو تضعف أداءهم العقلي.
- تستثير مهارات التفكير لديهم إعجاب وتقدير المدرسين ولآباء. الزيات(2001).

الدلالات التي تميز أداء المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، عن المتفوقين عقليا ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم:

تشير نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت قضية التمييز بين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الفئات الأخرى(سافيار ووالدرون Waldron & Saphire,1990) إلى وجود بعض الدلالات التي تميز أداء المتفوقين عقليا ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم. ومن هذه الدلالات ما يلي:

1. إنخفاض الأداء اللفظي بشكل عام.
2. إنخفاض سعة الأرقام.
3. إنخفاض القدرة المكانية.
4. ظهور مجموعة أعراض اضطرابات عضوية مخية.
5. ظهور إظطرابات تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء الذاكرة السمعية.
6. ضعف التمييز السمعي أو تمييز اصوات الكلمات والحروف.
7. ضعف القدرة على الاسترجاع الحر للمعلومات اللفظية، (محمد، 2005).

خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

يرى كل من ميكر وأودال (Maker & Udall 2002) أنه من الصعب أن نحدد قائمة معينة من السمات التي يمكن أن تميز هؤلاء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، ويرجع ذلك إلى أن هناك أنماطا متعددة للموهبة إلى جانب العديد من أنماط صعوبات التعلم، كما أن هناك مشكلات عديدة نواجهها عند التعامل مع مثل هؤلاء الأطفال حيث إن تلك الصعوبة التي يعاني منها الطفل يمكن أن تطغى على موهبته فتجعل من الصعوبة علينا أن نقرر ما إذا كانت قدراته متميزة بشكل كاف أم لا، ومع ذلك فإن جوانب الضعف التي لوحظت لدى هؤلاء الأطفال وذلك بشكل يفوق ما سواها يمكن أن تتحدد في رداءة الخط. وانخفاض القدرة على التهجي،

وانخفاض القدرة على التنظيمية، ووجود صعوبة في استخدام إستراتيجيات منظمة لحل المشكلات، كما أن جوانب القوة التي لوحظت بشكل يفوق ما عداه تتمثل في القدرة على المحادثة، والفهم وتحديد العلاقات، وزيادة كم المفردات اللغوية، والإلمام بكم كبير من تلك المعلومات المرتبطة بمجموعة كبيرة من الموضوعات، ومهارات الملاحظة. هذا يعني أن عمليات التفكير لدى هؤلاء الأطفال تظل في الغالب جوانب قوة، بينما نجد أن تلك الآليات المتضمنة في القراءة والكتابة والحساب والعد وإنهاء المهام الأكاديمية تمثل صعوبات كثيرة لهؤلاء الأطفال.

كما يضيف لاندروم (1994) Landrum إلى ذلك وجود مجموعة من السمات تميز هؤلاء الأطفال من بينها أنهم يتميزون بمهارات عالية في اللغة الشفوية، والقدرة التحليلية، والحدس، والإدراك، ومهارات حل المشكلات، وحب الاستطلاع، والإبداع، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في تجهيز المعلومات، وتناقض بين قدراتهم الكامنة وبين الإنجاز الفعلي من جانبهم، كما أنهم يجدون صعوبة في مسايرة أقرانهم، ويتسمون بانخفاض تقديرهم لذاتهم. ويعانون من الإحباط.

وتؤكد بوم وآخرون (Baum et. al.1991) أنهم يتسمون بقدراتهم المرتفعة على التفكير المجرد، والقدرة الجيدة على التفكير الرياضي، والذاكرة البصرية المتوقدة، والمهارات المكانية المرتفعة، والمفردات اللغوية المتقدمة، وروح البشاشة، والخيال، والبصيرة، وقدرة غير عادية في الهندسة والعلوم والفنون والموسيقى، كما إن لديهم مجموعة كبيرة من الإهتمامات. ولكنهم مع ذلك يجدون صعوبة في التذكير والحساب والهجاء ويتسمون بعدم التنظيم، والميل للكمالية أو المثالية، والحساسية الزائدة. والتوقعات الذاتية غير المعقولة، وغالبا ما يفشلون في إتمام واجباتهم المنزلية، ويعانون من صعوبات في المهام المتسلسلة، كما أنهم يواجهون صعوبات عديدة في مجموعة من المجالات يمكن أن تؤثر على مواهبهم. (محمد، 2005).

مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

اتفق أصحاب النظريات على أن الذات تعتبر حجر الزاوية في فهم الشخصية ومساعدة الفرد على حل مشكلاته، وإعادة تكيفه مع بيئته،وفي إمكانية تنبئه بسلوكه المستقبلي في المواقف المختلفة (عز،2003).

فالفرد يصل إلى ذلك العالم وهو كيان فيزيقي يخضع لخصائص النمو وقوانينه العامة والتي تسير إلى الإمام متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج، ومع إستمرارية العملية النمائية وتعقدها والتي تشمل على كافة الجوانب التي تشكل بنيان الإنسان سواء كانت جسمية إو عقلية أو وجدانية أو انفعالية أو اجتماعية، حيث يبدأ الفرد بتكوين مفهوم حول ذاته Concept of self وتقدير لذاته اذ يتضمن أفكاراً واتجاهات ومعاني ومدركات حولها (حمزة، 2002).

مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والتوافق ويرى روجرز أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات. وهو ذلك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكون من ادراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الادراكات، وهو المسئول الأوحد عن القلق عند الفرد (عز، 2003).

كما أن مفهوم الذات كموضوع مركزي في بنية الفرد الادراكية يعد مركبا ظواهريا Phenomenological يرتبط بادراك الفرد لذاته كما يراها هو في الواقع لا كما يراها الآخرون (سترين، 1995 عن عز، 2003).

إن كثيراً من الباحثين يخلطون بين مفهوم الذات وتقدير الذات على الرغم من وجو فرق كبير بينهما حتى ولو انه يوجد ترابط بين كليهما، فقد وضح كليمس أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الادراكي من شخصية الفرد فهو الصورة الادراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الاحساس بالرضا عن الذات أو عدمه (كليمس وبين، 1991 عند العمران، 1995). فتقدير الفرد لذاته نابع عن حاجات أساسية من حاجات الإنسان أشار إليها العديد من النظريين في مجال علم النفس من أمثال ماسلو حيث نظم الاحتياجات على شكل هرم للوصول الى تحقيق الذات الواقع بالأمان والانتماء وشعوره بتقدير ذاته فهو بالتالي يصل إلى تحقيق لذاته (ناصر، 1994).

فالتنظيم الهرمي للحاجات لماسلو يقوم على اساس أن الحاجات الدنيا يجب إشباعها قبل استشباع الحاجات الأعلى والذي يسمى مبدأ التصاعد الهرمي للفعالية hierarchies of prepotency والذي ترتب فيه الحاجات الأساسية حسب أولويتها ، وإلحاحها كما ذكر سابقاً. ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكن للفرد الموهوب ذي صعوبات التعلم أن يصل إلى تقدير ذات إيجابي يساعده على تحقيق ذاته وما هي العوامل التي تساعد على بناء مفهوم إيجابي أو سلبي عن الذات؟ إن تقدير الذات عند الفرد هو بمثابة اتجاه من الإنسان نحو ذاته فنموها نتاج من تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به بوجه عام ومع من يتفاعل معهم بشكل خاص، فالأدب له علاقة وتأثير بارز على بناء الذات عند الأبناء خاصة في السنوات الأولى من عمرهم، فعندما يشعر الفرد بقيمته وأهمية الدور الذي يقوم فيه سواء في البيت أو في المجتمع، وأن يلقى تقدير وإستحسان الغير لما يقوم به من عمل، فهذا بالتالي يشبع عنده حاجته لتقدير ذاته، فكما ذكر سابقا عن دور الأب في إنماء تقدير الذات عند الأبناء فإن الأسرة هي المنبع الأول والأساسي في إيصال الطفل إلى تقدير ذات سلبي أو إيجابي. فالكثير من الأسر تستخدم أسلوباً تربوياً غير داعم لتطوير ذات ايجابية لدى الأفراد، فتقدير الذات يرتبط بمراحل النمو التي يمر بها الفرد، فعندما يوجد الطفل يكون غير قادر على أن يفصل ذاته عن المحيط الخارجي به ولكنه كلما كبر بالعمر يبدأ بتمييز ذاته تدريجياً، وكما يعتقد علماء النفس مثل كوب وكراوكو من أن الطفل يبدأ يميز ذاته المستقلة عند الشهر الثامن عشر من عمره تقريباً(كوب كراوكو،1982 عن العمران، 1995).

من هنا يأتي دور الأسرة في تدعيم تقدير الفرد الموهوب ذي صعوبات التعلّم لذاته أو عدمه فأسلوب التنشئة في الأسرة عامل أساسي من العوامل المساعدة في تطوير تقدير الذات، فكثيرا ما تعطي الأسرة إنطباعاً سلبياً للفرد على نفسه ويكون لها دور سلبي في تطوير ذات إيجابية فبعض الأحيان قد يقوم أفراد الأسرة باستخدام بعض المصطلحات المحبطة والمهبطة من تقديم الفرد وتطوره، فمثلاً كلمة «أنت غبي» يستخدمها الوالدان عندما لا ينجز الطفل المهمة التي كلف بها، وفي بعض الأحيان قد تكون هذه المهمة فوق مقدرة الطفل على إنجازها، وإن التوقعات الموجودة عند

الوالدين قد تؤثر سلبا على أطفالهم، فاستخدام مثل هذه الألقاب تعطي للطفل إيحاء بأنه حقاً «غبي» خاصة إذا كانت متكررة ومن أكثر من جهة، مما يؤدي إلى إحباطه والحد من مقدرته على مواجهة مشكلاته والحد من دافعيته للخوض بتجارب جديدة، الأسرة إذن هي العامل الأول والأساسي في توصل الفرد إلى تقدير لذاته أو عدمه، حتى يتم إنخراطه في المجتمع واكتسابه لخبرات من تجارب ومواقف تواجهه في مسيرة حياته، يبدأ بالاندماج مع الأقارب والأصدقاء يحاول إيجاد نقطة وصل بينه وبينهم وفتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط به، فالفرد يواجه في مراحل نموه المختلفة أزمات نفسية واجتماعية عليه أن يحلها بنجاح، وتقديره لذاته مرهون بنجاحه أو إخفاقه في حلها،(أيكسون،1963 عن العمران، 1995).

كما وأن هناك بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فقد أكدت هذه الدراسات على وجود علاقة قوية إيجابية بينهما، ففي دراسة جيرني والتي كانت تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات، بينت أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم(جيرني،1987).

والمعلم يلعب دوراً مهماً داخل الصف في توزيع النجاح والفشل على التلاميذ بشكل عام والموهوبين ذوي صعوبات التعلّم بشكل محدد فالمعلم يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك التلاميذ وقابليتهم على التعلم، ولقد أشارت بعض الدراسات أن الخبرة الجيدة والناجحة في التعليم المدرسي تجعل من التلميذ أكثر قابلية على الدخول إلى مواقف تعلم جديدة يكون فيها أكثر ثقة بنفسه، بينما الخبرة التي تتسم بالفشل والإحباط تجعل من الطالب أكثر ميلاً للبحث عن تحقيق رضاه في أمور اخرى.

إن وجود الثقة أو عدمها والتي ينميها التلميذ من خبراته السابقة، وتؤثر في كيفية نظرته إلى الصعوبات التعليمية التي سيواجهها في حياته، فتحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة بنفسه أولاً ثم الآخرين، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته، وإن التفجير العالي للذات high self esteem يساعد الفرد على إقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير

الذات المنخفض فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند الفرد حتى قبل مواجهة الموقف، فالنجاح والفشل وتقدير الذات لها علاقة دائرية فكل منها يؤثر في الآخر (الطواب،1986).

إن الشعور بالنجاح والفشل ليس منوطاً بالدراسة والتحصيل الأكاديمي فقط، بل الحياة مليئة بالمواقف التي قد تكون بمنحنى إيجابي أو سلبي، والثقة بالنفس والتقدير الإيجابي للذات عوامل أساسية لمقدرة الفرد على تخطي الصعوبات والاستمرار بخطى ثابتة، فهو يولد الشعور بالراحة النفسية والقدرة على تحقيق الطموحات الخاصة بالفرد نفسه، وبذلك يحافظ على حقوقه ويمنع تراكم المشاعر السلبية والتوتر والكآبة.

كما أن الشخص الذي يمتاز بتقدير ذات إيجابي يمتاز بالقدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية وسلوكه الظاهري، كما أن لديه القدرة على ابداء ما لديه من آراء ورغبات بشكل واضح، كما ويتصف بالقدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين، أما بالنسبة للأفراد الذين لديهم تقدير ذات متدن فهم يميلون إلى موافقة الآخرين والإذعان لطلباتهم ورغباتهم وعدم القدرة على إبداء وجهة النظر والتأثر بالآخرين، وكما يقول كوبر سميث فإن الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات عال يتسم بالإستقلالية ويفخر بإنجازاته وقادر على تحمل المسؤولية وتقبل الإحباط ويقبل بحماسة التحديات الجديدة ويشعر بأنه قادر على التأثير بالآخرين ويعبر عن مدى واسع من الانفعالات، أما الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات متدن فهو يتجنب المواقف التي تسبب قلقا ومخاطرة ويشعر أن الآخرين لا يقدرونه ويصب اللوم عليهم لفشله، كما أنه دفاعي يشعر بعدم السيطرة ويعبر عن مدى محدود من الانفعالات (Coopersmith,1967 عن العمران،1995) ولكي يصل الفرد إلى تقدير إيجابي لذاته يجب أن يكون قادراً على تأكيد ذاته وأن يكون قد توصل إلى مفهوم إيجابي عنها، المفاهيم الاساسية التي تستند إليها نظرية روجرز:

أولاً :الإنسان

1. كل منظم يتصرف بشكل كلي في المجال الظاهري والفرد لديه أكثر من ذات: الواقعية: المثالية:الخاصة.

2. إن الإنسان خيّر في جوهره ولا حاجة للسيطرة عليه والتحكم به.

ثانياً:الذات

1. مدركات وقيم تنشأ من تفاعل الفرد مع البيئة.
2. الذات تحافظ على سلوك المسترشد.
3. الذات في حالة نمو وتغير نتيجة التفاعل المستمر مع المجال الظاهري والفرد لديه أكثر من ذات،الواقعية، المثالية، الخاصة.

ثالثاً: المجال الظاهري

الواقع المحيط بالفرد والذي يدرك اهميته، لأن الفرد يختار استجابته على أساس ما يدركه، لا على أساس الواقع.(جامعة القدس المفتوحة، 2000: 365).

وقد عرفت هذه النظرية بالنظرية المتركزة حول الشخص، ولذا وضع روجرز مبادئ أساسية تستند عليها النظرية في الشخصية وهي:

1. يعيش الفرد في عالم متغير من الخبرات، فلكل فرد حقائقه الخاصة التي قد تختلف عن حقائق غيره.
2. ما يمتلك الفرد من حقائق، يمثل العالم المدرك بالنسبة إليه، وأفضل طريقة لفهم الفرد هي الوصول إلى طريقته في إدراك العالم، أو ما يسميه روجرز بالإطار المرجعي الداخلي للفرد.
3. ينمو فهم الذات نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة وخاصة في تعامله مع الآخرين، والذات هي كل منظم يعبر عنه الشخص باستخدام ضمائر المتكلم.
4. ما يمر به الفرد من خبرات يمكن أن يعامل كما يلي:
   أ. ترمز الخبرات وتدرك وتنظم في علاقة مع الذات.
   ب. يتم تجاهلها باعتبار أنه لا علاقة مدركة بينها وبين الذات.
   ج. تشوه أو ترمز على نحو خاطئ.لأنها تتعارض مع مفهوم الذات.
5. يؤدي إنكار الخبرات، أو تشويهها إلى عدم التكيف.

6. في غياب التهديد للذات، فإن الخبرات غير المتفقة مع مفهوم الذات يمكن أن تدرك، ويتم ترميزها.
7. كلما زاد إدراك الفرد أكثر ازداد مفهوم الذات لديه غنى واصبح أقدر على إدراك الخبرات بدون تشويه.(جامعة القدس المفتوحة: 2000: 114). إلا أن صالح (1985) أشار إلى المبادئ الأساسية لهذه النظرية.

أ. إن الإنسان في حالة خبرة وتفكير مستمرين.

ب. إن حياة الإنسان متمثلة في الحاضر وليس في الماضي.

ج. إن العلاقة مع الآخرين من الأساسيات.

د. إن الإنسان يسعى للتطور والنمو. (صالح، 1985: 181).

تعريف الذات

هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية. وتشمل هذه المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورنها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين"مفهوم الذات الاجتماعي" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون"مفهوم الذات المثالي". (زهران، 1982 : 83).

أما صالح (1985) فقد عرف الذات على أنها: الصورة التي يعرف الإنسان نفسه بها وهي الإطار الذي يستطيع الإنسان أن يطبع نفسه فيه بحيث يكون ملما بما في نفسه، وهذه المعلومات التي يتوصل إليها الإنسان عن نفسه، تعتبر أشياء تعلمها عن نفسه، ولهذا السبب استطاع أن يصور نفسه بأسلوب يستطيع من خلاله معرفة الكثير عن حقيقته،(صالح،1985، 183).

ماذا نعني بمفهوم الذات

هو نظرة الفرد إلى نفسه وهي تتضمن الوصف وليس الحكم وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الآخرين إضافة على تفسيره لسلوكه الذي يقوم به.(uijs,2001/Keith ,1997).

ويعتبر مفهوم الذات متغيرا مهما في التعليم، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل، ويتفق علماء النفس على أن اكتساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع مفهوم الذات الإيجابي لديه، وكل منها يعد شرطا أساسيا للنجاح في المدرسة والاقتدار في سنوات الرشد (الديب 1993)، وإن مفهوم الذات يعتبر«بمثابة حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية وهو أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي، فمفهوم الشخص لذاته يؤثر تأثيرا بالغا في توافقه الشخصي والاجتماعي». بل ذهب بعض المفكرين إلى أن مفهوم الذات مفتاح الشخصية السوية، وطريق الوصول إلى النجاح والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، بل والإبداع والتفوق الدراسي(العمران، 1995)، يؤكد هاجز(HAGES1994)، أن مدركات الفرد المتصلة بذاته وما تتضمنه من أحكام تقييمية، تعتبر موجهات أساسية لسلوكه وتكيفه، كما يُعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في حياة الأفراد، حيث إنه يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها، ويرتبط بقدراتهم واستعداداتهم وإنجازاتهم، وتنمية هذا الجانب يفيد الأفراد والجماعات أيضاً(عادل محمد.1995) ولكلمة الذات كما تستعمل في علم النفس معنيان ومتمايزان. فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق. ويمكن أن نطلق على المعنى الأول، الذات كموضوع (self -as-object) ، حيث إنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع. وبهذا المعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه. ويمكن أن نطلق على المعنى الثاني، الذات كعملية (self- as- process)، فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكير والإدراك.

(Theradid=4791&=http://www.gulfnet.ws/vb/showtherad.php?s.)

وظيفة الذات

ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. وينمو تكويناً كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات، وبالرغم من أنه ثابت تقريباً إلا أنه يمكن تعديله تحت ظروف معينة.(زهران، 1982: 82).

ملاحظات هامة على الذات

1. إن مفهوم الذات أهم من الذات الحقيقية في تقرير السلوك.
2. إن كل جشطالت يتأثر بالوراثة والبيئة الجغرافية والمادية والاجتماعية والسلوكية ويتأثر بالآخرين والمهمين بحياة الفرد، ويتاثر بالنضج والتعلم، ويتأثر بالحاجات، ويتأثر بالمواجهات.
3. إن الفرد يسعى دائما لتاكيد وتحقيق وتعزيز ذاته وهو محتاج إلى مفهوم موجب الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما قد تشتمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد.(زهران،1982:83).

الإضطراب النفسي

وان الإضطراب النفسي ينتج عندما يفشل في استيعاب، وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها، إضافة إلى الفشل في تنمية المفهوم الواقعي للذات، ووضع الخطط التي تتلاءم معه؛ لذا فإن أفضل طريقة برأي روجرز، لتغيير السلوك هي تنمية مفهوم ذات واقعي موجب، حيث بينت الدراسات أن مفهوم الذات يكون مشوها بعيدا عن الواقع لدى المرضى عقلياً.(جامعة القدس المفتوحة،2000 : 366).

وإن من أهم أسباب الاضطراب النفسي هو الإحباط حيث إنه يعوق مفهوم الذات، ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد، كما أن انضمام خبرة جديدة لديه ولا تتوافق مع الخبرات السابقة لديه تجعله في حالة اضطراب نفسي:(الزيود، 1998، 178).

الاهتمام بالخبرة

إن الخبرات التي تتفق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر وإلى التوافق النفسي. والخبرات التي لا تتفق مع الذات والتي

تتعارض مع المعايير الاجتماعية يدركها الفرد على أنها تهديد ويضفي عليها قيمة سالبة. وعندما تدرك الخبرة على هذا النحو تؤدي إلى تهديد وإحباط مركز الذات والتوتر والقلق وسوء التوافق النفسي وتنشيط وسائل الدفاع النفسي التي تعمل على تشويه المدركات والإدراك غير الدقيق.(زهران:85:1982).

الفرد

الفرد قد يرمز أو يتجاهل أو ينكر خبراته المهددة فتصبح شعورية أو لا شعورية (زهران، 85:1982).

السلوك

هو نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد لتحقيق وإشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري كما يدركه.(زهران،84:1982).

ويعتقد معظم الباحثين أن الإرشاد النفسي يتضمن موقفا خاصا بين المرشد والمسترشد مفهومه عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة، بحيث تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي للذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية، وتؤكد معظم الدراسات والبحوث العلاقة والارتباط القوي بين مفهوم الذات والتوافق النفسي وإن سوء التفاهم عن إدراك تهديد الذات أو إدراك تهديد في المجال الظاهري احدهما أو كلاهما وأن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أحسن توافقا من الأفراد ذوي مفهوم السالب. (زهران:88:1982).

وأن هذه النظرية من النظريات التي كان حولها عدة آراء لانتشارها، ومن هذه الآراء:

1. أنها تجذب المعالجين المستجدين لسهولتها.
2. تتناسب مع الأسلوب الديمقراطي في إعطاء الحرية للعميل.
3. بداية العلاج تكون أسرع في إعطاء النتائج عن تغيير الشخص من التحليل النفسي. (الزيود، 180:1998).

إلا إن هاربر قال أن سبب انتشار هذه النظرية هو:

1. إن النظرية الذاتية تعتبر نظرية تفاؤلية لأنها دائما تحرص على التغيير والبناء المفيد.

2. إن النظرية الذاتية تحرص دائماً على تغيير الشخصية بصورة اسرع من تغييرها في نظرية الطب العقلي.
3. التقدير الجيد الذي تملكه هذه النظرية وممثليها وذلك لكثرة الأبحاث التي أجريت في نطاقها.
4. طريقة استعمالها تعتبر سهلة إذا ما قورنت بالنظريات الأخرى صالح (181:1985).

خطوات الإرشاد النفسي عند روجرز

1. **الاستكشاف والاستطلاع:** أي تعرف مصادر قلق المسترشد وتوتره، وتحديد الجوانب السلبية والإيجابية في شخصيته كي يفهمها ويستغل الجوانب الإيجابية منها لتحقيق أهدافه.
2. **توضيح وتحقيق القيم:** يساعد المرشد المسترشد على زيادة فهمه وإدراكه لقيمه الحقيقية بهدف تعرف التناقض فيما بينها، والكشف عن أسباب التوتر الناجم من اختلاف قيمه عن الواقع، وهنا يقوم المرشد بتوضيح الفرق بين القيم ،والآمال، والقيم الحقيقية، والقيم الزائفة.
3. **المكافأة وتعزيز الاستجابات:** يوضح المرشد مدى التقدم أو التغير الإيجابي ويقويه لدى المسترشد كخطوة أولية للتغلب على مشكلاته الانفعالية(جامعة القدس المفتوحة،(367:2000).

العلاقة الإرشادية

افترض روجرز ثلاثة شروط من أجل بناء العلاقة الإرشادية:

1. الصدق والأصالة من جانب المرشد: المرشد لا يزيف الحقائق ويقدم الصور الصادقة عن نفسه.
2. الاعتبار الإيجابي غير المشروط: المرشد يحترم المسترشد ويعطيه قيمته كإنسان.
3. الفهم المتعاطف: الإصغاء جيدا من قبل المرشد للمسترشد والانتباه للتعبيرات اللفظية المستخدمة وما مفهومه عن بعض المفردات مثل الخبرات.(جامعة القدس المفتوحة، 234:1998).

يقول الزيود (1998) أن العلاقة الإرشادية تقوم بين المرشد والمسترشد من جهة نظر روجرز على ما يلي:

1. الفهم الموضوعي للعميل من خلال وجهة نظره وبالطريقة التي ينظر فيها إلى نفسه وإلى العالم.
2. تقبل المسترشد بغض النظر عن السلوك الذي يبديه.
3. قبول المرشد فيما يفعله المسترشد بحيث يجب أن لا يخالف ما يقوله يكون حيادياً. (الزيود، 198:1998).

دور المرشد في العلاقة الإرشادية

المرحلة الأولى: تنحصر مهمة المرشد في خلق جو من المودة والتعاون والتقبل والتوضيح.

المرحلة الثانية: وظيفة المرشد هي عكس مشاعر المسترشد وتجنب التهديد.

المرحلة الثالثة: توفير مدى واسع من أنواع السلوك لتوضيح الاتجاهات الأساسية لذلك يقوم المرشد باتباع مجموعة من المعطيات لتكوين صورة عن المسترشد وذلك كي يدرك المشكلة كما يراها المسترشد. (الزيود، 198:1998).

ومن هنا نرى أن دور المرشد لا يقوم بإعطاء وسيلة العلاج ولا يقترح على المسترشد ما يجب عمله وإن دوره هو فقط الدوران حول عالم المسترشد دون الدخول فيه. لذلك يجب أن يكون التعاطف موضوعيا وبدون أي تدخل كما يعكس مشاعر المسترشد ومدى فهمه واستيعابه لما يقوله ويشعر به.

الجوانب الأساسية للعلاقة الإرشادية

1. التقبل: يجب أن يتقبل المرشد كما هو، كما يجب أن يكون المرشد متكاملاً ومتماسكاً ولا يوجد عنده تناقض.
2. التفهم: عندما يجعل المرشد نفسه في عالم المسترشد الخاص ويتفهمه فإنه يساعده بالكشف عن أعماق ذاته، وما يطويه بداخله.

3. الإستماع: إن الاستماع عند المرشد أهم بكثير من الكلام، لأن هذا يكشف للمرشد عن مكنونات المسترشد من خلال الألفاظ التي يتلفظ بها أو الحالة التي يمر بها.
4. التعاطف: إن التعاطف أساس العلاقة الإرشادية لهذه النظرية برأي روجرز.
5. الاحترام الإيجابي الدافئ غير المشروط: وهي تقبل المسترشد كما هو لتساعده بالشعور بالألفة والحرية بالتعامل مما يؤدي إلى فتح الذات في الجلسة الإرشادية.
6. الزيف (عدم إظهار الحقيقة): وطريقة تعامل المرشد بالوضوح تؤدي بالمسترشد إلى الوصول إلى ذاته وتقييمها.
7. الفورية: يجب على المرشد الانتباه إلى أن الجلسة الإرشادية ليست لحل أو عرض مشاكله، فينفعل خلال الحديث ويعرض شعوره الذي يتوالد نتيجة حديث المسترشد.
8. الواقعية: على المرشد توصيل المسترشد إلى التفكير الواقعي.
9. المواجهة: أن يعمل المرشد بأفكار وسلوكيات وبيئة المسترشد كما يراه وينقله له، بالإضافة إلى ترك الفرصة للعميل باستخدام الألفاظ التي تروقه. (الزيود، 199:1998).

الحواجز التي تعيق المعالجة الفعالة

1. **نقص الانتباه:** إنشغال المرشد بأمور أخرى بعيدة عن الاهتمام بالمسترشد.
2. **التقليل من العاطفة:** يجب على المرشد أن يعطي العاطفة ويمنحها للمسترشد بطريقة معقولة لا زيادة فيها أو نقصان.
3. **عدم تقديم الذات:** من الأفضل على المرشد أن يكشف ذاته للمسترشد ليساعد في بناء علاقة بينهما.
4. **عدم منح الاحترام:** من الأهمية شعور المسترشد بالاحترام الإيجابي غير المشرط. (الزيود، 1998: 204).

أهداف استخدام النظرية في الإرشاد المدرسي

1. مساعدة الطالب لكي يصبح أكثر نضجا وتحقيقا لذاته.
2. مساعدة الطالب على أن يتقدم بطريقة إيجابية بناءة.
3. مساعدة الطالب على النمو الاجتماعي.
4. مساعدة الطالب على تجاوز صعوبات التعلم.(الزيود، 1998: 205).

وأضاف صالح (1985) عن أهداف الإرشاد لنظرية الذات:

1. يستطيع المسترشد تقبل نفسه وذاته.
2. تصبح عنده ثقة بنفسه ويدير شؤونه بنفسه.
3. يقتنع بنفسه ويبتعد عن تقليد الآخرين.
4. يصبح أكثر مرونة وتعقلا بأفكاره.
5. يتبنى الأفكار التي تتماشى مع ميوله.
6. يصبح أكثر اتزانا وواقعية.
7. يعرف نفسه أكثر، فيتخلص من تدخل الآخرين.
8. يتقبل الآخرين.
9. يستطيع تغيير مبادئه الأساسية وشخصيته بطريقة مفيدة. (صالح،1985 :184).

لم يكن الإرشاد منفصلا عن التعلم، حيث يحمل المرشد حصصا دراسية يقوم بتدريسها بالإضافة إلى عمله كمرشد، إلا انه في العصر الحديث تم الفصل بينهما، إلا أن تفكير روجرز والآخرين من قبله يرون بأن عملية الإرشاد مكملة للعملية التعليمية في التدريس واكتشاف الموهوبين المبدعين، وشروط الإبداع عند روجرز والتي هي تعتبر شروط أساس نظريته.

1. غياب التهديد للنفس.
2. الاقتراب للمشاعر الذاتية، وفهمها.
3. الانفتاح على خبرات الآخرين والثقة بأفكاره وتصرفاته.

4. تبادل العلاقات مع الآخرين مما يساعد على التوازن(الزيود، 1998، ص: 206).

ومزايا هذه النظرية تتلخص فيما يلي:

1. إن النظرية أدت إلى تكيف حسن وتحسين قدرة المسترشد على مواجهة مشكلات الخبرة والحياة اليومية.
2. أدت إلى تغيير عمق نحو الأفضل في شخصية المسترشد.
3. زادت التقدير الإيجابي للمسترشد.
4. ممكن استعمال النظرية في جميع أنواع الإضطرابات النفسية .
5. إن النظرية أدت إلى ثروة من البحوث المستمرة.
6. إن المعالجة من خلال هذه النظرية تؤدي إلى المعالجة العميقة.
7. إن المعالجة الروجرية بسيطة وليست معقدة، مما أدى إلى نمو المشاعر عند المرشد والمسترشد، (الزيود،1998)

العيوب التي وجهت لهذه النظرية:

1. يرى سيندر أن تطبيق هذه النظرية بطيء وأحيانا غير مجد مع كبيري العمر، ومنخفضي الذكاء، وإضطراب الكلام.
2. يرى ثورن أن هذا الإتجاه يؤدي إلى النمطية.
3. وكان انتقاد دولارد ومللير أنهما اعتبراها نظرية تعلم لأنها تتحدث عن النضج النفسي.
4. إن النظرية تؤكد بشدة على شروط العلاج وهي الإحالة والاعتبار الإيجابي والتعاطف وإذا تغيب أحدهما فإن التغير للشخصية لن يحدث(الزيود ،1998 :209).

ابعاد ومكونات الذات

الجسم، العقل، الروح، العاطفة(بماس ،2002).

1. الحالة الذاتية الجسمية
2. الحالة الاستقلالية.

3. حالة الذات عبر الأشخاص.
4. حالة الذات الصناعية.
5. حالة الذات الإبداعية(Deloach & Greer, 1981).

تقدير الذات

هو تقدير الفرد لقيمته ولأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص، وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من قبل البيت والمدرسة، وعندما تكون لدى الطالب قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم وإختلافهم عنه(Reasoner 2004/ Muijs,2001).

وعندما نتكلم عن التقدير الذاتي فإننا نقصد الإشخاص الذين لديهم شعور جيد حول أنفسهم، وهناك كثير من التعريفات لتقدير الذات، والتي تشترك في طريقة معاملتك لنفسك واحترامها، فهو مجموعة من القيم والتفكيرات والمشاعر التي نمتلكها حول أنفسنا. فيعود مصطلح التقدير الذاتي إلى مقدار رؤيتك لنفسك، وكيف تشعر تجاهها (Daved,1999).

ويعتبره البعض عملية تقييم يقوم بها الفرد تجاه ذاته ويعبر فيها عن مدى قبوله لنفسه، مشيرا إلى درجة النجاح التي حققها.(Murk,1999).

ومن هنا يقسم علماء النفس التقدير الذاتيّ إلى قسمين:

1. **التقدير الذاتيّ المكتسب:** هو التقديرّ الذاتي الذي اكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل الرضا بقدر ما أدى من نجاحات، فيبني التقدير الذاتي على ما يحصله من انجازات.
2. **التقدير الذاتي الشامل:** يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، وهو ليس مبنياً أساسا على مهارة محددة أو إنجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين اخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، حتى وإن اغلق في وجوههم باب الاكتساب.

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الإنجاز يأتي أولاً ثم يتبعه التقدير الذاتيّ. بينما فكرة التقدير الذاتيّ الشامل تقول: إن التقدير الذاتيّ يكون أولاً ثم يتبعه التحصيل والإنجاز.

ويرى مؤيدو التقدير الذاتيّ المكتسب: إن التقدير الذاتيّ الشامل ذو تأثير سلبي، فزيادة الثقة تؤدي إلى المبالغة وهذا يؤدي إلى الشك الذاتيّ. بينما التقدير الذاتيّ المكتسب يمكن الفرد من الاهتمام بذاته، فهو ينمو طبيعياً وخصوصاً عندما ينجز الفرد شيئا ذا قيمة. بينما يحتاج الشامل لتفعيل ما لديه، فلا بد من تدخل المعلم والوالدين والأشخاص المحيطين به، وليس فقط مجرد تشجيع وإنما قد يضطرون لخداعه بأن ما يفعله يستحق التقدير والثناء.

ولكننا يجب أن لا نغفل أن للعلاقات الاجتماعية أثراً في إكساب النفس الثقة، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتيّ والنجاح الإجتماعي. وهذا النجاح يشمل الاعتناء في المظهر، والنجاح العملي، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذ يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتتكون لديه مشاعر إيجابية حول نفسه، ويرى نفسه بأنه ناجح في عيون الآخرين، كما أن تأثير العلاقات الاجتماعية الشخصية يتحدد بدرجة عالية بمقدرة الشخص على التسامح والاحترام، والانفتاح الذهني والتقبل للآخرين. بتصرف «Mckay.2000».

نظريات مفهوم الذات

1. **المدخل الفرويدي**: ويبني أصحاب هذا المدخل أفكارهم من خلال البحث في العمليات العقلية والعاطفية التي نشأت منذ الطفولة واثرها على السلوك،و(الأنا)هي المنظم الفعال لشخصية الفرد وهي التي تشعره بهويته التي تأخذ مظاهر ثلاثة(العقلية والروحية والإجتماعية).

   ويشير إلى أنه كلما تقابل شخصان فإن هناك ستة أشخاص حاضرين.

   - الشخصية الحقيقية لكل منهما.
   - الشخصية التي يراها كل منهما في الآخر.

- الشخصية التي يراها كل منهما عن نفسه«James,1999».

2. **المدخل الإنساني(روجرز وماسلو):** يفترض أصحاب هذا المدخل أن الفرد يكافح بشكل فطري للحصول على الأشياء التي تؤدي لإشباع الذات، ويرى روجرز أن كل فرد لديه ميل للمكافحة لتحقيق وتحسين ذاته، والشخص الذي لا يستطيع أن يطور ذاتاً مميزة يعتبر فرداً فاعلاً، والسلوك يتأثر بنظرة الفرد للعوامل الاجتماعية والعالم الخارجي ويتضمن الذات الحقيقية والمثالية، وبالمقابل اهتم ماسلو بعملية تحقيق الذات وهي العملية التي يهدف الفرد فيها إلى أن يكون ما يريد ويطمح إليه، ورأى أن الحاجات الإنسانية مرتبة بشكل هرمي وهذه الحاجات تدفعه لتطوير نفسه وتحقيق ذاته وفيما يلي توضح تلك الحاجات من رأس الهرم إلى قاعدته (Rogers,1973/Maslow):
   - حاجة تحقيق الذات.
   - الحاجات الجمالية.
   - حاجات المعرفة.
   - حاجات التقدير.
   - حاجات الانتماء والحب.
   - الحاجات الأمنية.
   - الحاجات الطبيعية.

3. **المدخل المعرفي(كيلي، ديجوري):** وركزت هذه المجموعة على الأبعاد الأولية واعتبرتها المدخل لمفهوم الذات إذ إن البناء الشخصي للفرد يؤكد على الطريقة المميزة له في رؤية العالم، ويختلف بذلك فرد عن الآخر، وأكد ديجوري على الطريقة التي يقيم بها الأفراد أنفسهم ودور الكفاءة كأحد مظاهر تقدير الذات.

اشكال تقدير الذات

1. ذو أبعاد متعددة.
2. ذو طبيعة هرمية.

ويبني الفرد تقديره لذاته بشكل منظم، وكلما تقدم الإنسان بالعمر أصبح مفهوم الذات لديه.أكثر تمايزاً،Shavelsons Model.

ولا شك في أن دراسة مفهوم الذات، تعين العاملين في مجال التربية على فهم نجاح أو فشل التلاميذ في المدرسة، حيث إن مفهوم الفرد لذاته ومفهومه عن فكرة الآخرين عنه يحددان سلوكه، ويؤكد دافز Davis 1983 أن الارتباط وثيق بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي، فقد يؤدي الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية، إلى مشاعر من العار والاكتئاب، تحول بين هؤلاء الطلبة وبين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي حصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى، ويزداد الأمر سوءا إذا حدث الفشل رغم جهود الطالب الكبيرة التي بذلها في الدراسة والتحضير.

كيف يتطور مفهوم الذات

يتطوّر احترام الذات وينمو ضمن حياة الأفراد اليومية إذ نبني صورة لأنفسنا من خلال تجاربنا مع الآخرين وتلعب التجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طفولتنا دوراً كبيراً خصوصاً في تشكيل احترام ذاتنا، ويتأثر تطور المفهوم بطريقة معاملتنا من قبل أعضاء عائلتنا، من قبل مدرّسينا، المسؤولين، ومن قبل نظراتنا، وكلّ ذلك ساهم في خلق احترام ذاتنا الأساسي، والطفولة هي محور تطوير الذات.

وتتضمن تجارب الطّفولة التي تؤدّي إلى إحترام الذات ما يلي:

1. مدح الآخرين.
2. استماع من حولنا لنا.
3. احترام الآخرين لنا.
4. الاهتمام من قبل الآخرين.
5. مشاعر الآخرين الإيجابية.
6. نجاح الدراسة.
7. امتلاك أصدقاء ثقة.

أما تجارب الطّفولة التي تقلل من احترام الأفراد للذات فإنها تتضمن:

1. انتقاد المحيطين بقسوة.
2. الإهانة والضرب.
3. تجاهل الآخرين والسخرية.
4. توقع من حولنا أن نكون ناجحين دائماً.
5. الفشل في المدرسة(Burns, 1999).

صفات الأشخاص الذين يحترمون ذاتهم

الأشخاص المحترمون لذاتهم تجدهم سريعين في الاندماج والانتماء في أي مكان كانوا، فلديهم الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم والأكثر إنتاجية، والأكثر سعادة ورضى بحياتهم، وليس بالضرورة بإن يعتقدوا أنهم الأفضل فهم ليسوا ملائكة وليسوا كاملين، ولا يمتلكون أداة سحرية لذلك، ولكنهم متفاؤلون وواقعيون مع أنفسهم، وأقوياء في مواجهة عثرات النفس.

ومن البديهي أنهم لا يتحكمون في كل شيء ولكنهم يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم تجاه القضايا والأحداث، ولا يشترط لهذه الاستجابة أن تكون دائماً إيجابية؛ ولكن لا بد أن تكون مستمرة، فبناء النفس رحلة طويلة شاقة، قد تواجه الأشواك والهضاب والتلال وتواجه السهول والأودية ولا بد من الارتفاع والانخفاض في هذ المرحلة الشاقة، وإن أردت أن تنجز هذه المرحلة بنجاح فاستمر في المسير ولا توقف حتى تنتقل من بيئتك إلى بيئة أكثر سعادة وإستقراط، ولا شك في أن نهاية رحلة ممتعة تنسيك آلام السفر والتعب، فلا تتوقف عن السير،(Seligman,1998).

صفات نقص تقدير الذات

تشير الدراسات إلى أن قرابة 95٪ من الناس يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم وهم بهذا يدفعون الثمن عملياً في كل حقل يعملون فيه، فهؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم وأنهم ينجزون

ما يسند إليهم بيسر، فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات، وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والقلق وكثير من حالات الاكتئاب والأمراض لها علاقة بالازدراء الذاتيّ، وكان جيمس باتيل(1980م) من الأوائل الذين قرروا قوة الترابط بين الاكتئاب والازدراء الذاتيّ، فلقد اكتشف أنه عند ازدياد الاكتئاب؛ فإن تقدير الذات يقل، والعكس بالعكس ولعلاج حالات الاكتئاب تم تنمية المهارات الفردية في رفع مستوى تقدير الذات.

وعادة فإن الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين:

1. الشعور بالنقص تجاه أنفسهم فهم يشكون في قدراتهم لذلك يبذلون قليلاً من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالباً ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالمديح يسبب لهم جرحاً، لأن لديهم شعور بأنهم يكذبون أو أنهم دجالون في حياتهم، وهذا الشعور مدمر لهم فعند شتمهم أو إهانتهم لا يدافعون عن أنفسهم لأنهم يشعرون أنهم يستحقون ذلك.
2. الشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم فهم غالباً ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مساكنهم مما قد يسبب لهم في النهاية مرضاً نفسياً وعضوياً ورغبة في محاولة الانتقام من العالم، وتراهم دائماً يبحثون عن الأخطاء، ولا يرون إلا السلبيات، ويجدون سروراً غامراً لأخطاء الآخرين ومشاكلهم.

ويمكن ملاحظة هؤلاء من خلال:

أ. استحقار الذات أو عدم معرفة الإجابة عند حصول الإطراء والثناء.

ب. الشعور بالذنب دائماً، حتى ولو لم تكن لهم هناك علاقة بالخطأ.

ج. الاعتذار المستمر عن كل شيء.

د. الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة أو العمل وإن كان الآخرون يرون ذلك.

هـ. عدم الشعور بالكفاءة في دور الأبوة أو في دور الزوجية.

و. يميلون إلى سحب أو تعديل آرائهم خوفاً من سخرية ورفض الآخرين.

ز. أظهرت دراسات أنهم يحملون أنفسهم على التمييز فتراهم يمشون ببطء مطأطئين رؤوسهم بحيث يبدون غرباء على العالم، ويحاولون الإنكماش على أنفسهم فلا يريدون أن يراهم الآخرون.

نتائج قلّة احترام الذّات

يؤدي عدم احترام الذّات إلى نتائج سلبية كثيرة من أبرزها:

1. القلق والتّوتر.
2. الشعور بالوحدة.
3. الاحتمال المتزايد للاكتئاب.
4. يسّبب المشاكل بالصّداقات والعلاقات.
5. إفساد العمل وتدني التحصيل الأكاديمي.
6. عادات سيئة كالتدخين وغيره.

العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

توصلت مجموعة من الدراسات ومن بينها الدراسات التي قام بها(burns, Steven, Hansford) إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل المدرسي، وتنخفض هذه العلاقة في مرحلة ما قبل المدرسة وتتصاعد في المدارس الابتدائية والثانوية.

مساهمة المعلم في رفع تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم.

يتم تشكيل تقدير مفهوم الذات في مراحل مبكرة من عمر الطالب وقد تبين أن الأفراد الذين يظهرون تقدير ذات عال عاشوا في الأصل مع آباء وأمهات لديهم تقدير ذات عال فكان الأهل نموذجا لهم،وبالمقابل فإن المعلم نموذج للطالب فالتقدير العالي للذات عند المعلم ينعكس على الطلاب إيجابيا من خلال النمذجة.

ويواجه المعلم في المدرسة حالتين:

1. طلبة مفهومهم لذاتهم إيجابي وهنا فإن لدى المعلم أساساً صلباً ثابتاً ليبني عليه.
2. طلبة مفهومهم لذاتهم سلبي وعندها سيحتاج المعلم لطرق يطور من خلالها مشاعر الطفل الإيجابية نحو ذاته، إذن فالأصل في نشوء تقدير الذات يبدأ من البيت.

تطبيقات للمعلم لرفع تقدير الذات عند الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلّم:

هناك الكثير مما يستطيع المعلم القيام به لرفع تقدير الذات عند الطلبة ومن ذلك:

1. التعرف على الطلبة.
2. مناداة الطلبة بأسمائهم.
3. تحديد مستوى تقدير الذات لديهم.
4. وضع توقعات عالية لجميع الطلبة ومساعدتهم على تحقيقها.
5. إعطاء مسؤوليات للطلبة ليقوموا بها وإشعارهم بثقة المعلم بهم.
6. توفير قدر من التغذية الراجعة الإيجابية لجميع الطلاب.
7. شرح الأهداف من الأنشطة التعليمية.
8. التعرف على ما يتميز به كل طالب.
9. إعطاء قيمة وأهمية لجهود وإنجازات الطلبة.
10. تعزيز نجاحات الطلبة.
11. مساعدة الطلبة على تقبل أخطائهم.
12. تقبل الطلبة كأفراد لهم قيمة وحتى يتمكن المعلم من ذلك عليه القيام بما يلي:
    أ. الاستماع لطلبته واهتماماتهم.
    ب. مشاركتهم والاندماج معهم.
    ج. إحترام مشاعرهم.

د. زيادة الرصيد العاطفي بينه وبينهم وتجنب نقدهم.

13. تشجيع الطالب على تقييم سلوكه على أساس علاقته بالهدف.

14. توفير بيئة نفسية آمنة يستطيع الطلبة من خلالها التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم.

15. امتداح الطلاب بشروط:

أ. الابتعاد عن المغالة في المديح.

ب. الموضوعية في المديح أي مدح ما يستحق المديح.

16. استخدام العبارات اللفظية اللائقة.

17. تمثل السلوكيات غير اللفظية اللائقة.

البرمجة السلبية والإيجابية للذات

يتبرمج معظم الناس منذ الصغر على أن يتصرفوا أو يتكلموا أو يعتقدوا بطريقة سلبية، وتكبر معهم حتى يصبحوا سجناء ما يسمى «بالبرمجة السلبية» التي تحد من حصولهم على أشياء كثيرة في هذه الحياة. فنجد كثيرا منهم يقول أنا ضعيف الشخصية، أنا لا أستطيع الامتناع عن التدخين، أنا ضعيف في الإملاء، أنا..... الخ ونجد أنهم اكتسبوا هذه السلبية إما من الأسرة أو من المدرسة أو من الأصحاب أو من هؤلاء جميعاً. ولكن هل يمكن تغيير هذه البرمجة السلبية وتحويلها إلى برمجة إيجابية، الإجابة نعم . ولكن لماذا نحتاج ذلك.؟؟؟؟ نحتاج أن نبرمج أنفسنا إيجابياً لكي نكون سعداء ناجحين، ونحيا حياة طبيعية نحقق فيها أحلامنا وأهدافنا.

مصادر التحدث مع الذات او البرمجة الذاتية

1. **الوالدان:** يقول د. تشاد هلمستر أنه من خلال الـ (18) سنة الأولى من عمرنا وعلى افتراض أننا نشأنا وسط عائلة إيجابية إلى حد معقول فإنك قد قيل لك أكثر من 148 الف مرة لا، وبالمقابل فإن الرسائل الإيجابية كانت لا تتجاوز (400 رسالة).

2. **المدرسة:** إذا عدت بذاكرتك إلى مرحلة التلمذة فربما تكون قد مررت بموقف صعب عليك فيه فهم جزئية من جزئيات درس، وعندما طرحت على المعلم

سؤالا توضيحيا كان رده مؤلما. وبالتالي سخر زملاؤك منك. فالمدرسة هي المصدر الرئيس الثاني للبرمجة الذاتية.

3. **الأصدقاء:** يؤثر الأصدقاء بعضهم على بعض فمن الممكن ان يتناقلوا عادات سلبية، وتكمن الخطورة في المرحلة العمرية التي تتراوح بين(8-15) إذ يطلق علماء النفس على هذا العمر فترة الاقتداء بالآخرين.
4. **الشخص نفسه:** فأنت تضيف برمجة ذاتية تابعة منك ومن الممكن أن تجعل منك هذه البرمجة سعيدا مقدرا لذاتك.

ويتم التحدث عن الذات ضمن مستويات ثلاثة:

1. **المستوى الأول: (الإرهابي الداخلي):** وهو من أخطر مستويات التحدث مع الذات، لأنه يجعل الفرد فاقدا للأمل، شاعراً بعدم الكفاءة، والإشارات التي يبعثها الإرهابي الداخلي تتمثل في(أنا خجول، أنا ضعيف،..).
2. **المستوى الثاني(كلمة -لكن- السلبية):** والإنسان هنا يرغب في التغيير ولكن يضيف كلمة لكن، فتمحو هذه الكلمة الإرشادات الإيجابية التي سبقتها.
3. **المستوى الثالث:(التقبل الإيجابي):** هذا المستوى من التحدث مع الذات هو أقوى المستويات، ويكون علامة على الثقة بالنفس والتقدير الذاتي السليم، وتتضح الأمثلة على التقبيل الإيجابي من الأتي:

(أنا عندي ذاكرة قوية، انا إنسان ممتاز، أنا أستطيع تحقيق أهدافي)....، كل هذه الرسائل الإيجابية تدعم خطواتنا بالحماس والثقة تجاه أهدافنا إلى أن نحققها.

الأنواع الثلاثة للتحدث مع الذات

1. النوع الأول: الفكر.

أ. راقب أفكارك لأنها ستصبح أفعالاً.

ب. راقب أفعالك لأنها ستصبح عادات.

ج. راقب عاداتك لأنها ستصبح طباعاً.

د. راقب طباعك لأنها ستحدد مصيرك.

2. النوع الثاني: الحوار مع النفس

هل حدث أن دخلت في جدال مع شخص وبعد أن تركك هذا الشخص دار شريط الجدال في ذهنك مرة أخرى، في هذه الحالة تكون قد قمت بالدورين، وكأنك داخل ندائين أحدهما يمثلك، والثاني يمثل الشخص الآخر وتتذكر عبارات كنت تتمنى ان تقولها وقت الجدال الأصلي، هذا النوع يولد أحاسيس سلبية.

3. النوع الثالث: التعبير بصراحة والجهر بالقول ويأخذ شكلين

أ. التحدث مع النفس بصوت مرتفع.

ب. محادثة موجهة للآخرين توحي بعدم كفاءاتك.

ولحسن الحظ فإن أي شخص باستطاعته التصرف باتجاه التحدث مع الذات الذي يتسبب في البرمجة الذاتية، وباستطاعته تغيير أي برمجة إيجابية لسبب بسيط هو أننا نتحكم في أفكارنا فنحن المالكون لعقولنا، ويمكن أن نغير فيها تبعاً لرغباتنا، ولبرمجة عقلك الباطن بشكل إيجابي فإن هناك قواعد خمسة:

1. يجب أن تكون رسالتك واضحة ومحددة.
2. يجب أن تكون رسالتك إيجابية.
3. يجب أن تدل رسالتك على الوقت الحاضر(مثال لا تقول أنا سوف أكون قوياً بل قل أنا قوي).
4. يجب أن يصاحب رسالتك الإحساس القوي بمضمونها حتى يقبلها العقل الباطن ويبرمجها.
5. يجب أن تكرر الرسالة عدة مرات إلى أن تتبرمج تماما. وحتى يكون تقدير الذات قابلا للاستبقاء فينبغي التزام مقومات تميز الذات.

مقومات تميز الذات

1. الثقة، لقد زودنا الله سبحانه وتعالى بإمكانيات وطاقات علينا أن نؤمن بها فقد قال تعالى ﴿ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [الذاريات: 21].
2. الجسم السليم، وقد قال خير البشر عليه الصلاة والسلام: «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير إحرص على ما ينفعك واستعذ

بالله ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل: لو أني فعلت كذا كان كذا وكذا ولكن قل: قدر الله وما شاء فعل، فإن لو تفتح عمل الشيطان» (رواه مسلم).

3. التجريب.
4. الاسترخاء.
5. الدعاء.

مراجع الفصل السابع

المراجع العربية

1. فتحي، الزيات (2002). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، مصر سلسلة علم النفس المعرفي.**
2. عدس، محمد(2002) **صعوبات التعلم**، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
3. عادل، محمد (2004) **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**. مصر: العربية للنشر والتوزيع.
4. عادل، محمد (2005) **سيكولوجية الموهبة**، مصر: العربية للنشر والتوزيع.
5. جامعة القدس المفتوحة.(1998). **الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر**. القدس: فلسطين، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
6. جامعة القدس المفتوحة (1999).**الصحة والرعاية النفسية**. القدس: فلسطين، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
7. زهران، حامد عبد السلام، (1982). **التوجيه والإرشاد النفسي**. مصر، عالم الكتب.
8. الزيود، نادر فهمي، (1998)، **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. الطبعة الاولى: عمان. الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
9. صالح، محمود عبدالله.(1985). **أساسيات في الإرشاد التربوي**، الرياض: السعودية. دار المريخ للنشر.
10. ديماس، محمد (2002). **كيف توقظ طاقاتك**. لبنان. دار ابن حزم.
11. الفقي، إبراهيم، (2000)، **قوة التحكم في الذات**، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية.
12. الفقي، إبراهيم، (1999). **المفاتيح العشرة للنجاح**، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية.

13. كليغهورن، باتريشيا،(1999)، **تعزيز الثقة بالنفس**، الدار العربي للعلوم.

المراجع الأجنبية

1. Bean. James, (1999), Sorting Out The Self-Esteem, New jersey: Prenticehall,Inc.
2. Babydes, john,(1996),5 steps To Building Staff Self- Esteem, New York: Mc Gruw hill.
3. Burns, Davied D. (1999),Ten Days to Self-Esteem. New Yor;: Quill
4. Felker, Donald,(1974), Building Positive Self-Esteem, Thomas Publication..
5. Joyce, Brace, & Weilm, (1997), Models of Teaching, New york Schocken books.
6. King , Keith, (1997), Self-concept and self-Esteem, New York: Lony man- Green.
7. Mckay, Matthew and Patrick Fanning (1982), Self- Esteem, Brition, Noting ham group, plc.
8. Muijs, Daniel& Reynolds,(2001) Effective Teaching. New York: Basic Books.
9. Murk, Christopher,(1999), Self-Esteem, New Jersey: Rouald Presco.
10. Raffini, James, (1993), Winners Without Losers, Boston: Allyn Bacon.

مراجع الانترنت

1. http://assaudyah.jeeran.com/new_page_18.htm
2. http://www.ershadd.com/naddryatershad.htm
3. threadid =4791&=http://www.gulfnet.ws/vb/showthread.php?s
4. http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfesteem/selfest.html
5. http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfteem/selfest.html.
6. http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfteem/selfest.html.
7. http://www.utexas.edu/student/cmhc/booklets/selfteem/selfest.html.
8. http://www.cba.uri.edu/Scholl/Papers/Self_Concept_Motivation.HT M.
9. http://www.nwwrel.org/scpd/sirs/7/snsp25.html
10. http://www.cln.org/themes/self_esteem.html
11. http://www.self-esteem-nase.org/whatisselfesteem.shtml
12. http://www.kidsource.ccm/kidssource/content2/strengthen_Childrn_ Self.ht

13. http://www.islamonline.net/arabic/adam/2003/04/article16.shtml
14. http://www.alnoor-world.com/learn/tpicbody.asp?TopicID
15. http://www.balagh.com/woman/shaksi/yi17joei.html

الفصل الثامن

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

الفصل الثامن

الحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

مقدمة

إن رعاية الموهوبين والمتفوقين لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية التي تعنى بتنمية استعداداتهم العقلية ومواهبهم الخاصة فحسب، وإنما يجب أن تكون هذه الرعاية رعاية شاملة من النواحي العقلية المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، وبما يحقق لشخصياتهم النمو المتكامل المتوازن. وان عدم وضع البرامج التي تلبي حاجات الموهوبين المختلفة ستفقد لا محالة الموهوبين الحماس والثقة بالنفس وسيوجهون مواهبهم في النهاية إلى الوجهة غير السليمة التي ستضر بهم وبمجتمعهم. فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في إشباع حاجاتهم لتحفيزهم ومساعدتهم على مواصلة التفوق والاستفادة منهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وثقافة؛ لذلك يجب التعرف على حاجات هذه الفئة النفسية والاجتماعية والتدريسية والجسمية وإشباعها.

ما هي الحاجة ؟

الحاجة لغة كما ورد في "معجم الوسيط" من إصدار مجمع اللغة العربية بالقاهرة: الحاجة وجمعها حاجات ، وكما ورد في "لسان العرب" لابن منظور – المجلد الثاني – لفظة الحوج بمعنى الحاجة قال تعالى: ﴿وَلِتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ وَعَلَيْهَا وَعَلَى الْفُلْكِ تُحْمَلُونَ﴾ [غافر: 80] وفي سورة يوسف ﴿إِلَّا حَاجَةً فِي نَفْسِ يَعْقُوبَ قَضَاهَا وَإِنَّهُ لَذُو عِلْمٍ لِمَا عَلَّمْنَاهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[يوسف: 68] فالجمع حوائج أو حاجات، والحاجات نوعان الأساسية والأولية والحاجات المكتسبة ثانوية متعلمة من ضرورات التوافق النفسي عند الإنسان العادي وغير العادي.. بينما الحاجات الخاصة عند

الأفراد غير العاديين هي حاجات يختص بها الأفراد غير العاديين، وكل من المتفوقين والموهوبين.. أو المعوقين أيضا، وهذا مما دعا لتسميتها الحاجات الخاصة تمييزا لها عن الحاجات التي يشترك فيها عامة الناس.

فالحاجة: هي شعور بالحرمان يدفع الفرد إلى القيام بما يساعده على القضاء على هذا الشعور بالحرمان .

أما إشباع الحاجة: فهو شعور بالحرمان مع معرفة الوسيلة المناسبة والقادرة على القضاء على هذا الشعور.

أنواع الحاجات

1. **الحاجات الأولية:** هي الحاجات الضرورية لحفظ حياة الإنسان ولا غنى للإنسان عنها (مثل: الغذاء، المأوى، الشراب، الملبس...) وهذه الحاجات تتنوع نتيجة أن الإنسان يرغب في أن يغير من نوع غذائه أو يبدل من أشكال ملابسه.
2. **الحاجات الثانوية:** يستغني عنها الانسان لكنه يبحث عنها اذا حقق حاجاته الاولية فهي أقل أهمية من الحاجات الأولية كالحب والحاجة للمرح واللعب.
3. **الحاجات الفردية:** هي الحاجات التي يقتصر نفعها على فرد واحد ولا يستفيد منها الآخرون (مثل: الحاجة إلى الغذاء أو الدواء) ولا تقتصر ولكن تظهر له حاجات أخرى يفرضها عليه التطور الاجتماعي مثل التعلم واكتساب الخبرات، توفر المواصلات،الحاجة إلى اللهو والمرح... الخ.
4. **الحاجات العامة والاجتماعية:** هي الحاجات التي يشيع الانتفاع بها بمجرد أن تتوفر الخدمة ولا يقتصر نفعها على فرد واحد (مثل: الأمن، العدالة،رصف الطرق، النظافة العامة، تنظيم المرور، مكافحة الفيضانات.... الخ).

خصائص الحاجات

تتميز الحاجات بالخصائص التالية:

1. **قابليتها للإشباع:** وذلك باستخدام الوسيلة المناسبة لإشباع الحاجة يؤدي تدريجيا إلى زوال الشعور بالحرمان وإشباع الحاجة.

2. **متنوعة وقابله للزيادة المستمرة:** فالفرد أو المجتمع كلما نجح في إشباع عدد معين من الحاجات تظهر له حاجات جديدة تحتاج للإشباع، فحاجات الإنسان غير متناهية ونشبهها بهدف متحرك كلما اقترب منه الإنسان ابتعد عنه (مثال: الملابس وتغيير الموضة، الأجهزة الكهربائية والمنزلية وتطورها... الخ)

3. **في تطور مستمر:** حاجات الإنسان في تطور مستمر وهذا التطور يرجع إلى الآتي:

أ. الظروف البيولوجية للإنسان: تتمثل الحاجات البيولوجية في الحاجات الأولية وكل إنسان في حاجة لها وهي تختلف وتتطور باستمرار حسب المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، فحاجات الفرد في مرحلة الطفولة غير حاجاته في مرحلة الشباب أو الشيخوخة.

ب. الوسط الحضاري الذي يعيش فيه الإنسان: تتمثل في الحاجات الاجتماعية والنفسية (مثل: التعليم، الصحة، المواصلات، الترفيه... الخ) وهذه الحاجات تختلف من مجتمع لآخر فحاجات الفرد في المدينة غير حاجات الفرد في القرية، وحاجات الفرد في العصر القديم غير حاجات الإنسان في العصر الحديث.

أهمية الكشف وتحديد حاجات الموهوبين

إن المجتمعات المتقدمة تولي ما لديها من طاقات بشريه كل اهتمامها ورعايتها لكي يصل كل فرد منها إلى أقصى مدى ممكن تحقيقا لإنسانيته، فالإنسان وهو يستثمر طاقاته يعمل في ذات الوقت على تنمية المجتمع الذي يعيش فيه ولا شك في أن أي مجتمع إنساني يقوم أساسا على الفكر والجهد الإنساني وعلى الثروة الطبيعية والإمكانيات المادية وبما يملكه أعضاؤه من إمكانات بشريه، ويتوقف تقدم المجتمع وتطوره على قواه البشرية، وبالقدر الأكبر على عقول الموهوبين من أبنائه، وحيث أن الكثير من الأعمال أصبحت تتطلب مستوى عقليا ونهاريا مرتفعا فإن الأمر يدعو إلى ضرورة الاهتمام بالتنشئة العلمية للأبناء. ومن هنا جاء الاهتمام بالثروة البشرية وبما لديها من طاقات وقدرات عقليه للاستفادة منها على أكمل وجه وخاصة الأفراد المتفوقون وطرق اختيارهم واكتشافهم ورعايتهم، وبرامجهم وطرق تجميعهم،

ومعلمهم، وخصائصهم النفسية والجسمية والعقلية والانفعالية واهم مشكلاتهم (عامر،2004: 1-2)

فيجب الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في الاستمرار والتفوق واستثمارهم بصورة مثلى في كافة المجالات من علوم وفنون وتوفير الحوافز المادية والمعنوية وإشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية والتعليمية بما يدفعهم للمضي في مثابرتهم وتحقيق المزيد من الرقي والتقدم لمجتمعاتهم.

إن الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتحديد مدخلاتهم السلوكية يعد الأساس المبدئي لتحديد متطلباتهم واحتياجاتهم التعليمية والنفسية، ومن ثم وضع البرامج التربوية المناسبة لهم والمشبعة لمتطلبات نموهم واحتياجاتهم الخاصة ، كما أن له أهميته الفائقة في تصنيفهم لأغراض التسكين والدراسة وبحث مشكلاتهم وانه يستلزم لانجاز هذا النوع من الخدمات الخاصة بالفرز والتقييم بالصورة المرجوة، ضرورة توفير مجموعه متكاملة من الطرق والأدوات العلمية اللازمة لتحديد مظاهر الموهبة والتفوق لدى النشء والشباب، بالإضافة إلى الاستمرار في متابعتهم وتقييمهم طوال مراحل دراستهم للوقوف بين وقت وآخر على مدى فاعلية ما يقدم لهم من برامج وما يتعرضون له من خبرات ومدى كفايتها وكفاءتها بالنسبة لنموهم واحتياجاتهم الخاصة (القريطي، 1989). إذن فالكشف مهم في التعرف على حاجات الطلبة الموهوبين من اجل إعداد البرامج المناسبة والفاعلة لهم.

إن التعرف المبكر على الأطفال الموهوبين يعتبر خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكانياتهم، وإننا إن لم نتعرف عليهم أو نكتشفهم في وقت مناسب فإنه يصبح من العسير علينا مواجهة احتياجاتهم وقد يتعرضون لخبرات تسيء إلى الاستقلال الطبيعي فقد نضيع وقتهم داخل حجرة الدراسة من غير جدوى أو نجعلهم ينتظرون إلى أن يلحق بهم زملاؤهم، وقد نطلب منهم القيام بواجبات وتدريبات روتينيه غير ضرورية، أو نكبت حبهم للاستطلاع والسؤال عن كثير من الأمور المفيدة لهم (عبد الغفار والشيخ، 1985).

كما وأن رعاية المجتمع لأبنائه المتفوقين من الدلائل المهمة على مدى تقدم المجتمع ونضجه ويعكس مدى وعيه بالطاقات الموجودة به وحرصه على الانتفاع بما

لديه منها.. ومن هنا تظهر أهمية دراسة المتفوقين والموهوبين وتقديم البرامج اللازمة لهم، وحيث أن الطفل الموهوب والذي لديه القدرة على الفهم العالي، والقدرة على الأداء الخارق يحتاج إلى برامج خاصة تفوق برامج المدرسة العادية في إدراك ماهيته لنفسه أو لمجتمعه.

لذلك فإن أهمية الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين تكمن في معرفة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية التي يعيشون فيها لوضع برامج تربويه لرعايتهم ووضع استراتيجيه مستقبليه للعناية التربوية والاجتماعية حتى يستطيعوا استغلال طاقاتهم بكاملها دون قيود.

وتهدف أيضاً لمعرفة ما هي العوامل المؤثرة على الموهبة والتقليل من تأثيرها السلبي من خلال وضع برامج تتضمن إشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية والتدريسية.

وقد أجريت عدة دراسات لاكتشاف الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والشخصية كدراسة تيرمان (Terrman ,1921) التي تتبعت هؤلاء الأطفال المتفوقين في مراحل حياتهم المختلفة، واكتشاف العوامل التي تؤثر في انجازاتهم في مستقبل حياتهم، ودراسة (لاين باتيني تشانس، 1992) والتي هدفت إلى دراسة متطلبات الطلاب المتفوقين أكاديميا في المدارس المتوسطة.

فالموهوبون هم الثروة الحقيقية في أي مجتمع، بل كنوزه الفعلية، إذ عن طريقهم يتوفر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم والفن الذين يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة (زحلوق، 2001). كما أن الاهتمام بهذه الفئة يعد حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي، وهو يدل على مدى وعي الدولة بدورها، وإدراكها لمدى أهمية التعرف على هؤلاء الأفراد الموهوبين ورعايتهم (الفقي، 1983).

ولقد أدركت المجتمعات منذ زمن بعيد أهمية الكشف عن ذوي القدرات العالية المتميزة من أفرادها، وتنمية تلك القدرات، لإعداد العناصر القيادية المؤهلة للنهوض بمجتمعاتها إلى المستويات الحضارية المرموقة. ولعل ما قامت به الإمبراطورية الصينية

عام 2200 قبل الميلاد تقريباً، من وضع نظام دقيق لاختيار الأطفال المتميزين وتوفير البرامج المناسبة لهم، لدليل على الجهود المبكرة في هذا المجال (الشخص، 1990 ؛ أبونيان والضبيان، 1997)

ولقد كان للمسلمين دورهم منذ ظهور الإسلام في تحري القدرات الخاصة من بين أبناء المسلمين ورعايتها، فقد أشار (مرسي،1992) إلى أن الإسلام قد سبق الصيحات الحديثة في التنبيه إلى أهمية النبوغ، وفي الحث على رعاية النابغين، وفي بيان فضلهم في ازدهار مجتمعاتهم اجتماعياً واقتصادياً وحضارياً .

وقد أثبتت البحوث والدراسات العلمية أن هناك ما نسبته بين 2-5٪ من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، حيث يبرز من بينهم صفوة العلماء والمفكرين والمصلحين والقادة والمبتكرين والمخترعين، والذين اعتمدت الإنسانية منذ أقدم عصورها في تقدمها الحضاري على ما تنتجه أفكارهم وعقولهم من اختراعات وإبداعات وإصلاحات (القاطعي وآخرون، 2000).

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب الموهوبين والمتفوقين متأخراً بأكثر من ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية أو التعليمية. ويعود الفضل بداية في إثارة الاهتمام بحاجاتهم الإرشادية، للباحثة والمربية ليتا هولينغويرث Hollingworth التي وصفها جوليان ستانلي Stanley من جامعة جونز هويكنز بأنها الحاضنة والأم لحركة تعليم الطفل الموهوب والمتفوق في الولايات المتحدة الأمريكية. كما ساهمت دراسات هولينغويرت وأبحاثها في تسليط الأضواء على فئة الطلبة الموهوبين والمتفوقين كإحدى الفئات التي تنتمي لمجتمع ذوي الحاجات الخاصة من الناحيتين التربوية والإرشادية.

ومنذ عام 1950 بدأ تأسيس مراكز الإرشاد وتطوير البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين وعائلاتهم في الولايات المتحدة الأمريكية. إلا أن قضايا الإرشاد لم تشغل حيزاً يتناسب مع أهميتها في برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين، ولم ينظر إليها بجدية حتى بداية الثمانينات من القرن العشرين. ومن المتوقع – في ضوء المؤشرات الراهنة – أن يزداد الاهتمام بالحاجات الإرشادية لهؤلاء الطلبة مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم (جروان،2000).

بالرغم من أن الدراسات التي أعدها تيرمان Terman, 1992، وهولنجورث Hollingworth,1923، 1931، 1942، قد أشارت إلى أن الصفات الجسمية للموهوبين وقدرتهم العقلية تساعدهم على أن يكونوا أكثر قوة في الكفاح ومواجهة مشكلاتهم الشخصية بشيء من الذكاء، فإن كثيراً منهم تقابلهم مشكلات معقدة خلال مواقف الحياة (عبد الغفار، 1977) ويؤكد شيفل (1965) على نتائج تلك الدراسات، فقد أشار إلى أنه بالرغم من أن الذكاء المرتفع لهؤلاء الطلاب يعطيهم قوة تبصر تساعدهم على حل مشكلاتهم، إلا أنهم غالباً ما يكون إحساسهم العميق هو السبب الذي يجعلهم يواجهون مشكلات لا يقابلها العاديون (السمادوني،1990).

إن الطفل الموهوب قد يواجه كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي قد تحول حياته أمراً عسيراً، وتدفعه أحياناً إلى سوء التوافق الاجتماعي، وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحيانا أخرى. وإذا كنا نرغب في مساعدة الطفل الموهوب لكي يحتل مكانه في الحياة، ولكي يصبح رجلاً ناجحاً وسعيداً، فجدير بنا أن نتفهم المشاكل التي يحتمل أن يواجهها، والتي يتحتم علينا كآباء ومدرسين ومرشدين ومسئولين أن نواجهها معه خلال سنوات الطفولة والمراهقة .والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطفل الموهوب مقابلة هذه المشكلات والمضايقات التي قد تنشأ من تباعده أو انشقاقه عن المألوف (حبيب، 2000) وبما أن المشكلات والإحباطات البيئية التي يواجهها الموهوب من شأنها أن تعرقل نمو استعداداته وتكفها، لذا فقد يكون من شأن إلقاء الضوء على بعض هذه المشكلات وبيان سبل السيطرة عليها، إثارة لانتباه المهيمنين على أمور التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم والخدمة النفسية إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية وتحسين خدماتهم وطرائق تعاملهم مع الطفل الموهوب، بالكيفية التي تساعده على استثمار طاقاته وتنميتها إلى أقصى ما يمكنها الوصول إليه. كما إن غياب الرعاية النفسية للطفل الموهوب المتمثل في عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، هو مما يؤدي إلى ضمور موهبته وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى انحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً آخر له مضاره على الطفل والمجتمع على حد سواء. لذا تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال محاولتها التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين ومدى اختلافها وتباينها بتباين بعض المتغيرات، وما

يستوجبه ذلك من توجيه الاهتمام إلى الخدمات الإرشادية، كخدمات أساسية ضمن البرامج المقدمة للطلاب الموهوبين.

وأخيراً فإن هذه الدراسات التي تم ذكرها سابقاً ودراسات أخرى جميعها هدفت للاطلاع على حاجات وسمات الطلبة الموهوبين.. وهي تفيدنا في عمل برامج تنمي لديهم الحاجات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية وغيرها.

فوائد الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين

ان الكشف عن حاجات الطلبة الموهوبين يفيدنا فيما يلي:

1. حماية المتفوقين من التعرض لأية عوامل قد تؤثر على تفوقهم وموهبتهم وتخفض من تحصيلهم نتيجة لظروف اجتماعيه أو نفسيه أو غيره .
2. الرعاية المبكرة بتقديم احتياجاتهم سوف تساعد على استغلال إمكانياتهم إلى الحد الأقصى، مما يمكنهم من إظهار قدراتهم ويساعدهم في النهاية على خدمة مجتمعهم، وحيث أنهم في مرحلة عمريه قابله للتشكيل، ويمكن توجيههم.
3. عدم إضاعة وقتهم في الفصول دون جدوى نتيجة طلب أمور روتينيه لا قيمة لها بالنسبة إليهم، وخوفا من اندثار طاقاتهم نتيجة بعض العوائق .

الأشخاص القادرين على كشف حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين

هناك أشخاص قادرون على كشف حاجات الطلبة الموهوبين نظرا لقربهم منهم واحتكاكهم المباشر معهم ونذكر من هؤلاء الأشخاص أو الفئات:

1. **المدرسون (المعلمون)**

"يعتبر تقدير المدرسين من الطرق الهامة لاكتشاف المتفوقين على أساس أنهم أكثر الإفراد احتكاكا بالتلميذ في المكان الذي يظهر فيه ذكاؤه وقدراته العقلية وهو الفصل حيث انه المكان الذي يظهر فيه مستوى ذكائه ونبوغه والذي يحدد فيه مستوى تحصيله الدراسي والذي ينمي فيه قدراته العقلية عن طريق التعليم والثقافة التي يتلقاها التلميذ وبذلك يعتبر المدرسون متصلين اتصالا مباشرا بالتلاميذ في الفصول وعلى علم بالأنشطة المختلفة التي يمارسونها، ويمكنهم بحكم هذا الاتصال أن يتعرفوا على الأطفال الموهوبين والذين ينعمون بمواهب خاصة في بعض الميادين" (عامر، 2004).

إذن وبناء على ذلك فإن المدرسين يستطيعون معرفة حاجات هؤلاء الطلبة من الناحية التعليمية أساسا كما يمكن لهم التنبؤ بحاجات هؤلاء الطلبة اجتماعيا ونفسيا وجسميا نتيجة الاحتكاك المباشر معهم لفترات طويلة. لكن هناك بعض العوائق في ذلك حيث يجب أن يكون المعلم مؤهلا لمثل العمل في اكتشاف الموهبة وحاجاتها لأنه " قد أثبتت بعض الدراسات فشل المدرسين في اكتشاف المتفوقين والتعرف عليهم مثل دراسة بجانتو وبرش سنة 1959 (Peganto & Birch) فقد أثبتت أن تقديرات المدرسين ليست على درجة عاليه من الكفاءة" (العمر، 1990: 123).

ونتيجة لذلك كان هناك اعتراض على تقدير المدرسين لاكتشاف المتفوقين للأسباب التالية:

أ. قليل من المدرسين لا يأخذون بعين الاعتبار الأعمار الزمنية للتلاميذ وهم يصدرون أحكامهم التقديرية عليهم.

ب. عدم الموضوعية عند بعض المدرسين وتحيزهم لبعض الطلاب.نتيجة لإطاعتهم الأوامر أو احترام المدرس أو التعاون أو غير ذلك.

2. أولياء الأمور (الوالدان او من يعيش لديه الطفل الموهوب)

إن الوالدين أو أولياء الأمور وبصفتهم دائمي الاحتكاك بالطفل الموهوب خارج نطاق المدرسة وحيث يمارس نشاطاته اللامنهجية وباختياره دون قيود بإمكانهم معرفة ميوله وحاجاته الشخصية والاجتماعية والنفسية، وحيث إنهم يبدءون مع طفلهم منذ بداية حياته وبداية موهبته.

"ومما لا شك فيه أن الطفل الموهوب يبدي منذ العام الأول من حياته بعض الإشارات الدالة على ذكائه أو بعض الميول الفنية أو الموسيقية وخاصة عند سماع بعض الموسيقى أو بعض الأصوات المنغمة، وقد يبدأ الأطفال استخدام جمل كاملة في حديثهم وذلك في سن مبكرة من حياتهم، وقد يلتفتون إلى تفاصيل بيئية معينة لا يلتفت إليها غيرهم في هذا السن، وقد يثيرون أسئلة تكشف عن فهم من جانبهم لا يتوفر لغيرهم" (فريحات، 2008: 59). إذن فأولياء الأمور قادرون على التعرف على حاجات الموهوبين في أمورهم الاجتماعية والنفسية.

3. الخبراء

وهم المتخصصون في مجالات الموهبة والإبداع والقادرون على تقييم هؤلاء المبدعين من خلال اختبارات الذكاء، واختبارات الميول، واختبارات الاستعدادات وغيرها من الاختبارات الخاصة باكتشاف الطلبة الموهوبين.

حاجات الطلبة الموهوبين

إذن بعد ما تقدم في تعريف الحاجة فان الموهوبين لهم حاجات خاصة يجب إشباعها للشعور بالرضي والتوازن منها حاجات جسميه، وحاجات نفسيه (انفعاليه)، وحاجات اجتماعيه، وحاجات تدريسية وغيرها من الحاجات، ولإشباع هذه الحاجات يجب الكشف عنها ووضعها ضمن مناهجهم. وحتى يكون المنهاج مميزا للطلبة الموهوبين يجب أن يتطور إلى مستوى أعلى من مستوى التوقعات فيما يخص المحتوى والعملية ومتطلبات المساق. وهناك طريقه واحده لملائمة التوقعات المتقدمة بكفاءة عاليه، وهي وضع منهاج أكثر تقدما من أعمار الطلبة، مع التأكيد على قدرة الطلبة اجتياز المعايير جميعها في هذه العملية.

إذن يجب التركيز في منهاج الطلبة الموهوبين على نوعية التعليم الموثوق فيه، والذي يتطابق مع التوقعات المتقدمة لهذا المنهاج، إضافة إلى تكييف توقعات التعليم المتقدمة لكي تتناسب مع قدرات هؤلاء الطلبة فقط يكون من غير المناسب نقل الطلبة من مستوى إلى آخر من المنهاج دون الالتزام بالمعايير والخبرات المطلوب إتقانها، وهكذا فان مستوى المنهاج للطلبة الموهوبين يجب إن يتكيف مع حاجاتهم بعمق وثبات (جويس، 2007).

أولا: الحاجات الجسمية

يمتاز الطالب الموهوب بالصفات التالية:

1. يتميز الطالب الموهوب عن زملائه بالبنية الجسمية بحيث يكون أقوى بنية واوفر صحة في الغالب وهذا يتطلب تغذية جيدة من أجل نمو جسمه بشكل سليم
2. لديهم قدرات حركية أكثر ملائمة، ومهارات حركية متقدمه.
3. مراعاة أن الموهوب تكون عنده فجوة بين النمو العقلي والبدني.

4. تكليفه بعدد كبير من الأعمال بسبب الطاقة العالية التي يتمتع بها.
5. تنمية ما يتمتع به من خصائص جسمية قوية ولياقة عالية من خلال حصة التربية الرياضية والموسيقية.

ثانيا: الحاجات النفسية والانفعالية

إن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى الحاجات النفسية والانفعالية الآتية:

1. الحاجة إلى الاستبصار الذاتي باستعداداتهم والوعي بها وإدراكها.
2. الحاجة إلى الاعتراف بمواهبهم ومقدراتهم.
3. الحاجة إلى الاستقلالية والحرية في التعبير.
4. الحاجة إلى توكيد الذات.
5. الحاجة إلى الفهم المبني على التعاطف، والتقبل غير المشروط من الآخرين.
6. الحاجة إلى احترام أسئلتهم وأفكارهم.
7. الحاجة إلى الشعور بالأمن وعدم التهديد.
8. الحاجة إلى بلورة مفهوم موجب عن الذات.
9. تقل الحاجة إلى الاستعراض ، لوم الذات، العدوان.
10. يكون مفهوماً ايجابياً نحو الذات والشعور بالسعادة والرضى عن الذات وعدم الشعور بالضيق.
11. يتمتع بالقيم الاقتصادية والبديلة ويتمسك أكثر من العاديين بالقيم التقليدية مع انخفاض بالتمسك في القيم العصرية والقيم الاجتماعية، إضافة إلى تمتعه بالقيم الشخصية والانجاز والوصول للهدف.
12. يكون اتجاها ايجابيا نحو المواد الدراسية ونحو المدرسين ونحو طريقة الاستذكار، وعادات الدراسة والمستقبل المهني والاطلاع الخارجي، ونحو الدين.

وبناء على هذه الحاجات للطالب الموهوب.. يجب أن يبنى المنهاج على أساسها ويتضمن قدر المستطاع هذه الأمور أو بعضها.

ثالثا: الحاجات الاجتماعية

أما حاجات الطالب الموهوب الاجتماعية فهي كما يلي:

1. الرغبة في القيادة، وهنا يبدأ دور المعلم بتكليفه بالأعمال التي تتطلب القيادة.
2. الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي حتى لا يشعرون بالغربة أو العزلة الاجتماعية.
3. الحاجة إلى تكوين علاقات اجتماعية مثمرة، وتواصل صحي مع الآخرين.
4. الحاجة إلى اكتساب المهارات التوافقية، وكيفية التعامل مع الضغوط.
5. الحاجة إلى مواجهة المشكلات الدراسية، والصعوبات الانفعالية.

رابعاً: الحاجات التدريسية

أما حاجات الطالب الموهوب التدريسية فهي كما يلي:

1. الحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف والتجريب.
2. الحاجة إلى مهارات التعلم الذاتي واستثمار مصادر التعلم والمعرفة.
3. الحاجة إلى المزيد من التعمق المعرفي في مجال الموهبة والتفوق.
4. الحاجة إلى مناهج تعليمية وأنشطة تربوية متحدية لاستعداداتهم، وأسلوبهم الخاص في التفكير والتعلم.
5. الحاجة إلى اكتساب مهارات التجريب والبحث العلمي، وفحص الأفكار، والبحث عن الحلول واقتراح الفروض واختبارها في عالم الواقع، ومناقشة النتائج.

حاجات الموهوبين العامة كما حددتها باسكا

لقد حددت باسكا عدداً من الحاجات العمة للطلبة الموهوبين اختصرتها بما يلي:

1. التحرك في السلم التعليمي بحسب ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم دون النظر إلى عامل السن أو النظم الإدارية (إسراع).
2. التوسع والتعمق في اكتساب المعلومات بالقدر الذي يسمح بتفتق الطاقات وانهمار الأفكار التي تؤدي إلى الإنتاج الإبداعي (إثراء).
3. توجيه وإرشاد صادقين في:

- تحمل كون الشخص الموهوب غير عادي.

- أساليب اتخاذ القرارات السليمة.
- التخطيط السليم للدراسة والعمل والحياة والمستقبل.

http://jeddahedu.gov.sa/subPage.aspx

المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين

"من مجموع الدراسات المختلفة على المتفوقين نستنتج أن حيويتهم الجسمية ومقدرتهم العقلية تزيدان من مقدرتهم على مواجهة الأزمات ومعالجة المشاكل الشخصية، إلا أن كثيرا من هؤلاء المتفوقين يصادفون صعوبات شديدة بمعالجة مواقف الحياة إذ إن النضج الاجتماعي والوجداني ليس تابعين بالضرورة للتفوق فبالرغم من أن ذكاء الفائقين يزودهم ببصيرة تساعدهم على حل المشاكل إلا انه كذلك غالبا ما يكون مصدرا لحساسية تضطرهم لمواجهة مشاكل لا يواجهها الطفل العادي" (شقير، 1998).

أسباب ظهور المشكلات عند الموهوبين

1. يعتبر الحرمان الاقتصادي والعزلة الجغرافية من أهم أسباب ظهور مشكلات عند المتميزين مما يؤدي إلى إهمالهم وضياع طاقاتهم وظهور المشكلات لديهم.
2. تعتبر الحياة الشخصية للنساء وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الانجاز والمثابرة عندهن.
3. كذلك يعد غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني من الأهل من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات عند المتميزين.
4. دور الأسرة التي تقوم بالرفض والتوبيخ لأبنائها المتميزين وهذا يؤدي إلى تدني تحصيلهم.

أهم المشكلات التي يظهرها الطلبة الموهوبون

قد يواجه الطلاب الموهوبون نفس المشكلات التي يواجهها غيرهم من الطلاب الذين ينتمون إلى نفس مراحلهم العمرية، إلا أن الموهوبين يتميزون ببعض الصفات والخصائص الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد.

فيرى سليمان (2001) أن الموهوبين يتميزون بالعديد من السمات الشخصية الإيجابية، مثل الجرأة، والمغامرة، والرغبة في التفوق، مع درجة عالية من دافعية الإنجاز، ودرجة عالية من الثقة بالنفس، واللياقة الشخصية والاجتماعية، وحسن التصرف.

بينما يرى كيتانو (Kitano, 1990) أن لدى الموهوبين من السمات والخصائص ما قد يُعرضهم للمجازفة أو يُوقعهم في مواقف صعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن بين هذه الخصائص: الحساسية الزائدة، وقوة العواطف، وردود الفعل الكمالية، والشعور بالاختلاف، والنمو غير المتوازن في المجالات العقلية والاجتماعية والعاطفية. وكذلك ريس (Reis, 1995) حيث ترى أن الحياة الشخصية وعدم توفر الوقت من الأسباب التي تعيق عملية تطور الإنجاز والمثابرة عند النساء الموهوبات، كما أن غياب الدعم الأسري والتوجيه المهني يؤدي إلى تعرض الموهوبين للمشكلات.

وقد صنف العديد من الباحثين (البحيري، 2002 ؛ جروان، 2004 ؛ Silverman, 1993) الكتابات التي تناولت حاجات الموهوبين ومشكلاتهم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى: ترى أن الموهوبين والمتفوقين عقلياً عرضة للمشكلات، وخاصة عندما تكون الموهبة من مستوى مرتفع، حيث تزيد هذه الموهبة من عرضة الطفل للمصاعب التكيفية. ويعتقد مدعموا وجهة النظر هذه؛ أن الأطفال الموهوبين عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، وأنهم أكثر حساسية للصراعات الاجتماعية، ويمرون بدرجات من الاغتراب والضغوط أكثر من أقرانهم، وذلك نتيجة لقدراتهم المعرفية، وبالتالي هناك حاجة إلى التدخل والاهتمام بشكل خاص من حيث مساعدتهم على التغلب على الصعوبات والمشكلات النادرة التي قد تصادفهم، والتي يمكن وصفها بأنها من النوع الخاص.

المجموعة الثانية: ترى أن الأطفال الموهوبين باستطاعتهم الاعتماد على أنفسهم، وأنهم كمجموعة يظهرون مستوى جيداً من التكيف العاطفي، وأقلية منهم يعانون من مشكلات ويحتاجون إلى تدخل خاص، لأنهم بوجه عام أكثر تكيفاً من الأطفال غير الموهوبين. وتؤكد هذه النظرة على أن الموهبة تحمي الأطفال من سوء

التكيف، وأنه لدى الموهوبين قدرة أكبر على فهم الذات والآخرين نتيجة لقدراتهم المعرفية الكبيرة، ولذا تكون قدرتهم على التعامل مع الضغوط والصراعات أكثر من أقرانهم. وتدعم الدراسات البحثية هذه النظرة حيث تؤكد أن الأطفال الموهوبين يظهرون تكيفاً أفضل من أقرانهم العاديين . (Baker,1995; Hawkins, 1993) ; Garland & Zigler, 1999؛ المنياوي، 1991 ؛ منسي، 2003)

ومن هنا يؤكد سيلفرمان (Silverman, 1993) على وجود تناقض في نتائج الأبحاث، فحين أبدت العديد من الأبحاث التكيف الاجتماعي والعاطفي للموهوبين، تعارضت نتائج الأبحاث الإكلينيكية مع ذلك وترى أن الأفراد الموهوبين يتعرضون لصراعات داخلية بالإضافة إلى أنهم أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية . ولكن عند إمعان النظر، يلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين وجهتي النظر السابقتين، ذلك أن الباحثين الذين يرون أن الأطفال الموهوبين أكثر تكيفاً وبإمكانهم الاعتماد على أنفسهم، اختاروا عادة أطفالاً في برامج أكاديمية صممت خصيصاً للأطفال المتفوقين عقلياً والموهوبين. وأن هؤلاء الأطفال حين تم اختيارهم، فلا بد أن تحصيلهم في المدارس كان مميزاً، وأنهم كانوا متوافقين نفسياً ومتفاعلين اجتماعياً، وبشكل عام لم يمروا بخبرات تنطوي على مشكلات نفسية أو اجتماعية.

من ناحية أخرى، فإن الباحثين الذين يلاحظون بعض المشكلات لدى الأطفال الموهوبين، غالباً ما يكون ذلك من خلال المعلومات التي يجمعونها من المواقع الإكلينيكية أو من دراسة الحالات . وتؤكد أدبيات البحث النفسي والتربوي أنه يمكن تقسيم مشكلات الأطفال الموهوبين إلى: مشكلات داخلية المنشأ، ومشكلات خارجية المنشأ. أما المشكلات داخلية المنشأ؛ فهي التي تظهر بداية مع الطفل نفسه، بصرف النظر عن التأثيرات البيئية _سواء بيئة الأسرة أو بيئة المدرسة_، وأنها نابعة من شخصية الطفل الموهوب، ولها علاقة بسمات هذه الشخصية. أما المشكلات خارجية المنشأ فهي تلك المشكلات التي تتعلق بأسباب بيئية، وهي ناجمة عن تفاعل الطفل مع أسرته والبيئة المحيطة به، كثقافة المجتمع، وما إلى ذلك من عوامل بيئية أخرى (سليمان، 2004).

المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون

بصورة عامة تندرج المشكلات التي يعاني منها الموهوبون تحت عدة أبعاد، وفيما يلي إشارة إليها كما وردت في كتابات سابقة:

لقد أوردت السرور (1998) أن جيمس وب وهو من أكثر التربويين اهتماماً بالحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين، قد صنف مشكلاتهم إلى:

1. **مشكلات داخلية**: وتتمثل في: (عدم التوازن في النمو العقلي والجسمي، وكذلك في النمو العقلي والانفعالي، والحساسية العالية ومحاسبة النفس، وفلسفة الوجود، وتعدد الاهتمامات، والميل إلى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر، والإصابة ببعض الإعاقات، ونشدان الكمال والمثالية.
2. **مشكلات خارجية**: وتتمثل في: ضغط الزملاء، وضغط الإخوة، والتوقعات العالية من الآخرين، وطموحات الأهل العالية، والبيئة المحبطة والاكتئاب، والمحاسبة والتقييم على أساس الدرجات المدرسية وليس على أساس القيمة الشخصية للموهوب، وحشرية الأهل وتدخلهم الزائد في شئون الطفل الموهوب وانجازاته المدرسية والأكاديمية.

(كما ذكر العزة 2000) بأنه نظراً لتميز الطلاب الموهوبين في صفاتهم وخصائصهم وسماتهم الشخصية والسلوكية والانفعالية والتعليمية والقيادية والاجتماعية، فإن لهم مشكلات ناتجة عن تلك الصفات والخصائص مع مجتمع الرفاق في المدرسة، ومع أفراد الأسرة والعمل، ومن الضروري التعرف على هذه المشكلات بالنسبة للمرشدين والمعلمين والأسرة والإداريين، لكي يعرفوها ويتعاملوا معها: ومن أهم هذه المشكلات: (الشعور بالملل والضجر من المناهج الدراسية العادية، الكسل والتقصير في الواجبات المدرسية، وضغط الأقران، ونقص التزامن والتوافق بين النضج العقلي للموهوب، ونموه الاجتماعي والانفعالي والجسمي.

وقد أكد حسانين (1997) بأن نتائج الدراسات تشير إلى أن هناك مشكلات تنشأ عن كبت موهبة الابتكار، وإنكار الحاجات الإبداعية للموهوب أثناء المراحل

التعليمية، وأن هذه المشكلات تتمثل في) :تكوين مفهوم خاطئ عن الذات، والقصور في التعلم، ومشكلات سلوكية وصراعات نفسية تعليمية.

أما العمران (2000) فتشير إلى أنه باستقراء التراث النفسي حول مشكلات الطفل الموهوب في الأسرة يمكن استخلاص المشكلات الست التالية: (بروز دور الطفل الموهوب كوالد ثالث في الأسرة، ودوران الأسرة في فلك الطفل الموهوب، وعزله في شرنقة الحماية الأسرية، وإحساس الآباء بالتنافر المعرفي، وإعلانهم الحرب على المدرسة، وعلاقة الطفل الموهوب بإخوته.

أما جروان (2000 – 2002) فقد قام بتصنيف مشكلات الموهوبين إلى ثلاثة أنواع هي:

1. **مشكلات معرفية**: وأهمها: عدم كفاية المناهج الدراسية، وتدني التحصيل الدراسي.
2. **مشكلات انفعالية**: ومنها: الحساسية المفرطة، والحدة الانفعالية، والكمالية.
3. **مشكلات مهنية**: صعوبة الاختيار وتحديد الأهداف المهنية، والرغبة في تغيير تخصصاتهم المهنية.

كما لخص سليمان (2004) مشكلات الأطفال الموهوبين وصنفها على النحو الآتي:

أولاً: مشكلات ذاتية (تتعلق بالطفل نفسه): وأهمها بطء المهارات الجسمية، وغياب التوازن بين النضج الانفعالي والنضج العقلي، ونشدان الكمال والبحث عن المثالية، والإفراط في محاسبة النفس، والبحث عن معنى للحياة

ثانياً: مشكلات أسرية: وأهمها: اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال الطفل المتفوق أو الموهوب والسخرية منه، والمبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل، وإهمال إشباع الحاجات الأساسية لديه، وسوء توافق الموهوب مع إخوته.

ثالثاً: مشكلات مدرسية: وأهمها: تجاوز الطفل الموهوب لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاقها في إشباع حاجاته، وفتور حماسه تدريجياً، وتدني التحصيل كنتيجة لغياب التشجيع، وتحول المدرسة إلى مركز طرد للطفل الموهوب.

رابعاً: مشكلات ذات صلة بالتوافق الاجتماعي وأهمها: صعوبة تكوين صداقات مع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، والبحث عن أصدقاء، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الطفل الموهوب عقلياً بالاغتراب والنقص، وتشكيل الأنظمة والقوانين.

خامساً: مشكلات أخرى وأهمها: تجنب المخاطرة والبعد عن المغامرة، وتعدد قدرات الطفل الموهوب، والموهوبون المعاقون جسمياً، وتوقعات الآخرين.

ومما سبق يتضح أن الموهوبين هم فئة خاصة تحتاج لرعاية خاصة تمكنهم من تنمية طاقاتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن وفقاً لخصائصهم ومشكلاتهم وحاجاتهم المختلفة.

وفي هذا الصدد يشير زهران (2003) إلى أن الموهوبين فئة لها حاجاتها الخاصة، مما يوجب توفير خدمات تربوية وإرشادية متخصصة تتناسب مع هذه الحاجات. وأهم الحاجات الخاصة لديهم :

1. الحاجة إلى مزيد من الإنجاز .
2. الحاجة إلى مزيد من تقدير الآخرين .
3. الحاجة إلى مزيد من الرعاية المتخصصة .
4. الحاجة إلى برنامج دراسي خاص .
5. الحاجة إلى برنامج إضافي خاص .
6. الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي .

وهناك تصنيفات أخرى تحدثت عنها الدراسات والأدب النظري وهي:

أولا: المشكلات البيئية والأسرية

- ضغط الوالدين للإسراع بالطفل ودفع نموه وإنتاجه.
- الإهمال البيئي حيث لا يجد فيه الفهم والتقدير والتشجيع.
- عدم فهم الوالدين للمتفوقين وعدم تقدير قدراتهم وميولهم وحاجاتهم.

- المعاناة من أساليب معاملة الوالدين القائمة على التحكم والإهمال والتشدد ((إثارة الألم النفسي).
- قلة التوجيه والرعاية للطالب المتفوق من قبل والديه وأسرته فيما يختص بالأنشطة الملائمة التي يزاولها المتفوق.
- شعور بعض المتفوقين بان المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم لا يساير تطلعاتهم إلى المستقبل.
- عدم اكتراث الوالدين بمواهب الأبناء وعدم وجود ما ينميها في البيت مع عدم تقبل الوالدين والمجتمع للأفكار الغريبة.
- عدم توافر الثقة تبادل الاحترام والمناقشات الموضوعية وطرح وجهات النظر في جو يسوده الأمن والحرية الكاملة مع اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
- التفاوت العقلي بين الطفل وأسرته الأمر الذي يحرمه من تبادل الخبرات.ويشعر أنه غريب عنهم.
- إن من اخطر الأمور على الموهوب هو عدم اعتراف أسرته ومدرسته بموهبته.. وانه ليس بحاجة إلى الرعاية.

ثانياً: المشكلات المدرسية

- اتجاهات المعلم نحو المتفوق تتسم بالتسلط والتشدد وتساعده على الاتكال والإهمال وعدم التعاون الجماعي.
- رغبة المعلم في انصياع الطالب وعدم تقبله في حال المغايرة في التفكير أو السلوك الاستقلالي.
- الطابع التقليدي للعملية التعليمية والأخطاء المتعلقة بنظام التعليم والتصلب والجمود بالإدارة المدرسية يجعلها لا تتناسب مع النمو والابتكار والتفوق.
- اتجاهات المعلم تتسم بالسلبية نحو مهنة التدريس والتفكير والابتكار فثقافته وقدراته الابتكارية لا تشجع المتفوق وهذه يحسها المتفوق كما أن طريقة التدريس لا تنمي القدرات الإبداعية الكامنة لدى المتفوق.

- عدم تقبل المعلمين للمتفوق وعدم تشجيعه على التعبير عن أفكاره المبدعة.
- غالبا ما يواجه المتفوق اتهامات ادعائية من المعلم في الفصل ناتجة عن تفوق في قدرات الطالب العقلية مما يؤدي إلى إحساسه بالوحدة.
- حقد وغيرة زملاء المتفوق من قدراته وتفوقه عليهم الأمر الذي يؤدي إلى ابتعادهم عنه وإحساسه بالوحدة بين زملائه.
- نزعة المعلم لتوكيد التحصيل العلمي والمكافأة وعجزه عن الاعتراف بالمهارة في النشاطات الأخرى كالموسيقى والفن والعلاقات الاجتماعية.
- عدم مراعاة الفروق الفردية في التوزيع الكم والكيفي للطلاب داخل الفصول الدراسية مما يقلل من مستواه العقلي وبالتالي يدفعه للملل.
- عدم القيام بزيارات علمية لمراكز البحث العلمي لعدم وجود نوادي علميه داخل المدارس تشغل وقت فراغ المتفوق.
- عدم توفر أساليب التربية الفكرية من مكتبات مدرسية مملوءة بالكتب العلمية وعدم توفر مختبرات جيدة.
- طريقة الإلقاء هي الطريقة الشائعة طبقا للتنظيم المنهجي المتبع مما يؤدي إلى قصر العملية التربوية والقدرة على النقد البناء والابتكار.
- إهمال النشاط المدرسي وإهمال جوانب العملية التعليمية.
- إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى المتفوقين.

ثالثاً: المشكلات الشخصية

- شعور المتفوق بالضغط النفسي والإجهاد النفسي (الاحتراق) بسبب المبالغة العالية التي تضعها الأسرة لنمو قدراته ومطالبها منه.. مما يؤدي إلى اضطرابات نفسيه.
- غالبا ما يكون النضج العاطفي والانفعالي للمتفوق غير متساو مع نضجه العقلي مما يزيد من قلقه وينتج عن ذلك عدم انسجامه وعدم الرضى عن نفسه.

- شعوره بعدم الرضى عن الجوانب الصحية الخاصة والجوانب الأسرية والدراسية وعدم الرضى عن المعلم مما يساهم في ارتفاع معدل القلق لديه ثم خفض مستوى دافعيته للانجاز وقد يتعرض للنبذ والرفض والسخرية والاتهام بالاستظهار الآلي من زملائه.
- شعوره بالضجر بسبب صرامة المنهج الدراسي مع نزوعه نحو التقصير في مجال تفوقه بسبب مشاعره بالتفوق فيها.
- شعوره بالتعالي والغرور لكونه يختلف عن غيره وحسد الآخرين له ومشاكساته.
- شعوره بالاختلاف عن الآخرين وتفاهة الأعمال التي يقوم بها.
- شعوره بافتقاد الأصدقاء.
- الغيرة من الزملاء الأفضل منه.
- البكاء لأبسط الأسباب.
- الصراع إلى يواجهه المتفوق من قبل الصورة الأبوية والمعلمين.
- إعاقته عن المشاركة في النشاط الاجتماعي والرياضي أما لضعف بنيته بالمقارنة بأقرانه بالفصل مما يشعره بالعزلة.
- مشاعر الرفض والعدوان من جانب زملائه العاديين ومعاصريهم الذين يشعرون بالتهديد من الانجاز غير العادي الذي يحرزه العبقري.
- كلما زاد عمره العقلي زادت الفجوة وزاد ميله للوحدة مما ينتج عنه عدم مسايرته لزملائه من نفس السن فتنشأ العديد من المشكلات الاجتماعية لديه.

اتجاهات في حل المشكلات التي تواجه الموهوبين

بما أننا تناولنا المشكلات التي تواجه الموهوبين بسبب قدراتهم غير العادية وبما أن هناك عدداً لا يستهان به من الموهوبين يتعرضون لمشكلات وصعوبات نفسية قد تكون هذه المشكلات مؤثرة على حياتهم وعلى طريقة تحصيلهم فانه من الواجب لحماية هذه الفئة من المشكلات السابقة الذكر لابد من برامج وقائية تشمل الفئات التالية (السرور ، 2003).

1. **الوالدان:** يجب تدريبهما على فهم سلوك أطفالهم ومشكلاتهم وكيفية دفعهم نحو الانجاز، ويجب توفير الإرشاد الوقائي للوالدين من أجل توفير المساعدة لهما من خلال تقديم المعلومات المناسبة لهم وإعطاءهم الكتب التي تتعرض للموهوبين وحاجاتهم وصفاتهم ومشكلاتهم. حيث إن هناك الكثير من المؤسسات المهتمة بتربية الموهوبين ، لكنها نادراً ما تتعرض لدور الأهل.
2. **تثقيف وإرشاد العاملين في مراكز رعاية الطفولة:** يجب تثقيف الممرضات والمشرفين على مراكز رعاية الأمومة حتى يتمكنوا من تقديم الخدمة المناسبة لأهالي الموهوبين.
3. **المرونة في التعليم:** بما أن المناهج مصممة للطفل العادي القدرات فإن الطفل المتميز سيصاب بإحباط ويصبح لديه اتجاهات سلبية نحو المدرسة فيجب على المدرسة أن توجد للطفل الخيارات بناء على حاجاته الفردية وهناك عدد من جوانب المرونة في التعليم كالإثراء والإسراع وسنتناولها لاحقاً.
4. **حلقات المناقشة لأولياء الأمور:** يتم فيها تبادل الخبرات بين الأهالي في تربية المتميزين ، وتساعدهم على تقبل سلوكيات أبناءهم ، ويتم من خلال هذه اللقاءات التعرف على كثير من الاقتراحات في تربية المتميزين.
5. **المخيمات الصيفية:** تعتبر من أكثر الأساليب التي تحقق عظيم الفوائد في دعم التطور النفسي والاجتماعي للموهوبين ، حيث يشعر الطفل أن له نظراء ينتمي لهم ويحصل على خبرات تعليمية ملائمة له وتقدم هذه البرامج خدمات تلبي حاجات الأذكياء حيث تغطي النقص في جوانب الشخصية المفقودة في برامج التعليم العادي.
6. **الإرشاد المهني للموهوبين:** التخطيط للدراسة في الجامعة يجب أن يبدأ بوقت مبكر للموهوبين مقارنة بالعاديين.
7. **الدفاع عن فئة المتميزين:** من خلال تهيئة الظروف والإمكانيات البيئية الملائمة لتطورهم وتوفير الدعم المالي لبراجمهم ، ومن اكبر المشكلات الموجودة في المجتمع العداوة الموجهة لهذه الفئة حيث يجب تغير الاتجاهات السلبية الموجهة ضدهم ودفع النظام التعليمي للاهتمام بهم وبأسرهم وتحمل مسؤوليتهم.

مساعدة الطلاب الموهوبين داخل الصف العادي

تُعتبر استراتيجيات تقديم المساعدة للطفل المتميز داخل الصفوف العادية من أكثر العوامل التي تساعد في وقاية الطفل من التعرض للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، لذا إذا ما علم المعلم أن هناك طالباً مميزاً في صفه ونظامه التعليمي وكان من غير الممكن تعليمه بشكل خاص، فبإمكانه تقديم المساعدة للطالب المميز عن طريق مراعاة بعض الأمور التالية (السرور، 2003).

1. عدم إجبار الطالب المميز على القيام بكل ما يقوم به الطلاب العاديون.
2. عدم مطالبته بالتدرب على مهارات يتدرب عليها الآخرون في حين أنه أصبح قادراً على إجادتها إجادة تامة.
3. إسناد الأعمال الصعبة دائماً له إذا كانت يرغب القيام بها.
4. إسناد الأدوار القيادية له في الصف إذا كانت له الرغبة في ذلك.
5. عدم الحد من تقدمه في المنهاج إذا كانت له الرغبة في ذلك.
6. عدم تعميم العقاب على طلاب الصف لتجنب إيذاء الطالب المتميز في حالة عدم ارتكابه للذنب.
7. توفير الأجواء المناسبة لأنشطة الطالب المتميز وتوجيهه التوجيه السليم.
8. ضرورة معاملة الطالب المتميز بمودة واحترام إذا ما رغب التعامل مع المعلم خارج الصف.
9. ضرورة مساعدة الطالب المتميز على تقبل مضايقات أبناء صفه ومساعدته على فهم أنه يختلف عن الآخرين وهذا الاختلاف يسبب له هذه المضايقات.
10. أن يسند له دور القيام بالمشاريع التعليمية المهمة المعززة للمنهاج وإعطاءه حرية الاختيار في حالة اهتمامه بالقيام بالمشاريع الخاصة التي تعكس ميوله واهتماماته الخاصة.
11. الطلب منه مساعدة الطلاب الضعفاء بشكل خاص وإعطاءه دور مساعد للمعلم ليعمل على مساعدة الطلاب إذا أبدى استعداداً لهذا العمل.

12. أن لا تطلب منه أن يقدم أعماله في نفس الإطار الذي يقدم به الآخرون أعمالهم.
13. مساعدته على تقبل الامتحانات في نفسية سليمة ومساعدته على الحد من خوفه من العلامة المدرسية وأهمية نتيجة الامتحان وتدريبه على كيفية التعامل مع الفشل.
14. مساعدته على المساهمة في الأنشطة المدرسية وأن لا يقتصر دوره على حفظ المادة التعليمية والحصول على العلامة فقط.
15. مساعدته على حب موضوع ما ليصبح هذا الموضوع مجالاً يعمل فيه مستقبلاً ويعمل على إفادة وطنه من هذا المجال.
16. مراعاة الألفاظ والتنبيهات التي توجه للطلاب في الصف والتي يتأثر بها الطالب المتميز أكثر من غيره وتترك أثراً قوياً في نفس هذه الفئة وتنعكس على تقدمهم وإنتاجيتهم.

دراسات تناولت الحاجات والمشكلات التي يواجهها الطلبة الموهوبون

تشير مراجعة البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الموهوبين أن هذا المجال نال في الآونة الأخيرة اهتمام عدد غير قليل من الباحثين. كما أن هناك أبحاث ودراسات عديدة، ألقت الضوء على طبيعة المشكلات التي يواجهها الموهوبون والموهوبات، والتي أبرزت حاجة هؤلاء الطلاب والطالبات للمساعدة والإرشاد في حل المشكلات التي يواجهونها، وقد حاول الباحث جمع ما تيسر له من هذه الدراسات، وذلك بهدف التعرف على الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي جريت في هذا المجال. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات وذلك حسب تسلسلها الزمني.: من تلك الدراسات تأتي دراسة الخالدي (1975) لتتناول العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التفوق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدارس الإعدادية العراقية، بحيث يمكن الاستفادة من تلك العلاقة في التخطيط التربوي لبرامج المتفوقين عقلياً. ومن أجل دراسة تلك العلاقة طبق الباحث اختبار القدرة العقلية العامة لقياس التفوق العقلي لدى الطلاب، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، (إعداد: عطية محمود هنا) لقياس الخصائص النفسية والاجتماعية: كالاعتماد على

النفس والإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالانتماء، والتحرر من الميل إلى الانعزال، والخلو من الأعراض العصابية، والتوافق الشخصي، والاعتراف بالمستويات الاجتماعية، واكتساب المهارات الاجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات في الأسرة، وفي المدرسة، وفي البيئة المحلية، والتوافق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (1000) ألف طالب من الطلاب العراقيين في بغداد تتراوح أعمارهم الزمنية بين 14-15 عاماً. وعند استخراج مصفوفة ارتباطية للعلاقة بين القدرة العقلية العامة وجوانب التوافق الشخصي والاجتماعي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة العقلية العامة وجميع جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي في مستوى دلالة 0,01 ويعني ذلك أنه كلما زادت القدرة العقلية العامة للفرد كلما زاد التوافق الشخصي والاجتماعي .

كما أجرت حسونة (1989) دراسة تناولت فيها العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في مرحلة المراهقة. وقد طبقت الباحثة اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (إعداد/ فؤاد أبو حطب) واختبار التوافق (إعداد/ محمد عثمان نجاتي). وقد تكونت عينة الدراسة من (265) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في كل من التفكير الابتكاري والتوافق المدرسي بين الذكور والإناث في فترة المراهقة لصالح الإناث، حيث أوضحت النتائج أن تلميذات المرحلة الإعدادية المبتكرات كن أكثر توافقاً من أقرانهن من التلاميذ المبتكرين الذكور.

في حين قام القريطي (1989) بدراسة استهدفت التعرف على المشكلات التي يواجهها المتفوقون عقلياً في البيئة الأسرية والمدرسية وآثارها ودور الخدمات النفسية في رعايتهم. وقد أعتمد الباحث على استخدام المنهج التحليلي لنتائج البحوث والدراسات المتصلة بموضوع الدراسة لاستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة على هذه الأسئلة. وقد خلص الباحث إلى أن المشكلات ومصادر الإحباطات التي يواجهها الطفل المتفوق عقلياً في نطاق بيئته الأسرية هي: الأساليب الوالدية اللاسوية في التنشئة، والاتجاهات الأسرية نحو مظاهر التفوق العقلي، وافتقار البيئة المنزلية للأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه، وإغفال الحاجات

النفسية للطفل، وناقش كليهما على حدة مع بيان أثارها السلبية على نمو استعدادات الطفل وشخصيته من جميع الجوانب. كما أوضح الباحث أن أهم المشكلات التي يعاني منها الطفل المتفوق عقلياً في نطاق مدارس العاديين هي: عدم ملاءمة المناهج الدراسية والأساليب التعليمة، وقصور فهم المعلمين للطفل وحاجاته، واستخدام محكات غير كافية للكشف عن مظاهر التفوق العقلي.

وكذلك أجرت الغفيلي (1990) دراسة للتعرف على الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذة المتفوقة عقلياً ومقارنتها بالتلميذة العادية. وقد تكونت عينة الدراسة من (1660) تلميذة سعودية ممن تتراوح أعمارهن الزمنية بين (10-12) سنة، بالصفين الخامس والسادس من (20) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض. وقد طبقت الباحثة عدة أدوات لقياس الذكاء والحاجات النفسية، أما لقياس المشكلات النفسية استخدمت مقياس من إعدادها. وقد أظهرت نتائج الدراسة تميز التلميذات المتفوقات بحاجتي (التحصيل والتحمل)، والمشكلات التالية: (الخوف من الامتحانات، وغيرة الزميلات منها، وعدم حبهم لها، وتشاجرها مع اخوتها داخل الأسرة.

أما آغا (1990) فقد استخدم المنهج التجريبي لدراسة التوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تكونت عينة البحث من (200) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (16 – 22) عاماً. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى التحصيلي (التفوق) في التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لصالح المتفوقين دراسياً. كما توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق لدى المتفوقين دراسياً تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

وفي الإطار ذاته قامت المنياوي (1991) بدراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على العلاقة بين الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة. وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة (أ) لقياس الابتكار لدى الأطفال من أفراد عينة الدراسة، أما لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي فقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للأطفال (إعداد/ عطية هنا).

وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم الزمنية من (10– 12) سنة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: وجود فروقات دالة إحصائياً في التوافق الشخصي تعزى إلى اختلاف مستوى القدرة على التفكير الابتكاري، لصالح الأطفال ذوي المستوى المرتفع من الابتكار. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الشخصي تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لصالح الأطفال الذكور.

وفي دراسة أجريت على الأطفال الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال، تناولت الديب (1991) التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض وعلاقته بسلوكهم التكيفي. وقد طبقت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كما طبقت مقياس السلوك التكيفي (إعداد/ فاروق صادق) على عينة قوامها (100) طفل من الجنسين برياض الأطفال بالكويت. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات دالة لصالح الذكور على غالبية قدرات التفكير الابتكاري. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجة التفكير الابتكاري ومتغيرات السلوك التكيفي.

وعلى صعيد آخر، أجرت كل من يوشك وجوباجي (Yewchuk, & Jobagy, 1992) دراسة على الأقليات المنبوذة، هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين المنتمين لهذه الأقليات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن القلق والمشكلات الانفعالية التي يشعر بها هؤلاء الأطفال الموهوبون ناتجة عن: التوقعات غير الواقعية المتوخاة من الطفل الموهوب التي ينتظرها الأهل والمعلمون من الطفل الموهوب، كما ينتج عن عدم التكيف الاجتماعي، وعدم تكيف الطفل مع أقرانه، وكذلك ينتج عن الملل الذي يشعر به هؤلاء الموهوبون، وعدم وجود المكافآت والتشجيع والدعم من المدرسة.

أما هوكنز (Hawkins, 1993) فقد قام بدراسة مقارنة على عينة مكونة من (125) من الطلاب والطالبات الموهوبين، والموهوبين ذوي التحصيل المتدني، وغير الموهوبين. وقد تمت مقارنة هؤلاء الطلاب والطالبات من حيث خصائصهم الشخصية على: إدراك الذات في الكفاءة المدرسية، والمسئولية الذاتية، ومستوى القلق، ومفهوم الذات. وقد استخدم الباحث مقاييس لإدراك الذات، واختبارات الذات، والقلق،

ومفهوم الذات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستوى عال من القدرات الإدراكية في المجالات المدرسية، وكذلك من المسئولية الذاتية لتحمل النجاح والفشل، ويتصفون بقدرات عقلية وإدراكية أكبر من المجموعات الأخرى. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث في تقدير الذات للكفاءة المدرسية والمسئولية الذاتية، بينما لم توجد فروق دالة في مفهوم الذات أو إدراك الذات لقيمة الذات بين المجموعات الثلاث.

واتساقاً مع ما سبق قام كاتزر (Katzer, 1993) بدراسة هدفت إلى التحقق من تقدير الذات للطلبة الريفيين الذين شاركو في برامج تعليم الموهوبين والذين لم يشاركوا فيها. ولقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الصفوف (السادس، والتاسع، والثاني عشر (المسجلين في مدارس ولاية كانساس الريفية. وقد قسم الباحث أفراد العينة المشتركين إلى مجموعات حسب متغيرات الدراسة المستقلة وهي: مستوى الصف، ونمط البرنامج التعليمي، والجنس. أما المتغيرات التابعة فهي تقدير الذات وقد استخدم الباحث لقياسها قائمة تقدير الذات. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة، بأن هناك تأثير دال لنوع برنامج التعلم للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين، البالغين وغير البالغين على تقدير الذات. كما أظهرت النتائج أن هناك تأثير للتفاعل بين البرنامج التعليمي ومستوى الصف، وكذلك للتفاعل بين الجنس والبرنامج التعليمي ومستوى الصف على تقدير الذات .وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مفهوم الذات لدى الطلاب الموهوبين الريفيين إيجابي.

وتناولت الخليفي (1994) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الابتدائية من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وذلك تبعاً لمتغيرات السن والجنس والجنسية. وقد استخدمت الباحثة في الدراسة قائمة المشكلات السلوكية من إعدادها، واختبار الشخصية من إعداد عطية هنا. وقد تكونت العينة من (462) تلميذاً وتلميذة بالصفوف الثالث وحتى السادس الابتدائي بدولة قطر (230 متفوقون و232 متأخرون دراسياً). وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات السلوكية لم تظهر بدرجة كبيرة لدى عينة البحث، وأنها تزداد مع التقدم في العمر والدراسة، وأن المشكلات السلوكية كانت أعلى وبفرق دال إحصائياً لدى طلاب الصفوف الأعلى

منها لدى طلاب الصفوف الأدنى. كما توصلت النتائج إلى وجود فروقات دالة في المشكلات لدى عينة البحث ترجع إلى متغير الجنس، حيث كانت المشكلات أكثر وضوحاً لدى البنين عنها لدى البنات، وكذلك متغير التحصيل الدراسي، حيث كانت هناك فروقاً دالة بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في المشكلات لصالح المتأخرين دراسياً، فكانت المشكلات الانفعالية والصحية والأخلاقية والمدرسية ومشكلات السلوك غير التوافقي لدى المتأخرين دراسياً أكثر منها لدى المتفوقين، إلا أن المتفوقين دراسياً كان متوسط درجاتهم أعلى وبفرق دال من المتأخرين دراسياً في مشكلة الاهتمام باللعب أثناء الدرس.

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات والحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتميزين (الموهوبين) وغير المتميزين والمقارنة بينهم في هذه المشكلات، قامت أبو جريس (1994) بتصميم أداة لقياس المشكلات والحاجات الإرشادية مكونة من 69 فقرات وتضم (6) أبعاد هي: المشكلات المدرسية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، ومشكلات النشاطات والهوايات وأوقات الفرغ. وقد تكونت عينة الدراسة من (654 (طالباً وطالبة في عمان والسلط، وقُسّمت إلى مجموعتين متكافئتين في العدد، تمثل الأولى الطلاب والطالبات المتميزين، بينما تمثل الأخرى الطلاب غير المتميزين) العاديين). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات الانفعالية قد احتلت المركز الأول ضمن مشكلات الطلاب الموهوبين من الجنسين تليها مشكلات النشاط وأوقات الفراغ، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها الموهوبون هي: عدم وجود إمكانيات لممارسة الأنشطة والهوايات في المدرسة، والحساسية والعصبية الشديدة، والشعور بالملل وفقدان الحماسة للدراسة، والشعور بأن تحصيله أقل من قدراته، وأن أسرته تطلب منه أكثر مما يستطيع، وتحيز المعلمين. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروقات في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلاب المتميزين وغير المتميزين على الدرجة الكلية لمقياس المشكلات وعلى أبعاده، ما عدا بعد المشكلات الدراسية. كما توصلت النتائج إلى وجود فروقات في بعدي المشكلات الانفعالية ومشكلات النشاطات وأوقات الفراغ بين الطلاب المتميزين والطالبات المتميزات، لصالح الطالبات، وفي بعدي المشكلات الأسرية والمشكلات

الاجتماعية لصالح الطلاب، إلا أنه لم توجد فروقات بين المجموعتين في بقية أبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

وفي السياق ذاته قام الخليفة (1995) بدراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المشكلات التي تضمنتها مجالات قائمة موني للمشكلات، ومن ثم التعرف على أهم الحاجات الإرشادية لهم، في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة من مشكلات يختص بها هؤلاء الطلاب. وقد تكونت العينة من (503 (طالباً من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط، ينقسمون إلى مجموعتين: (245 (من المتفوقين، و(258) من المتأخرين دراسياً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية لمشكلات قائمة الدراسة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، حيث كان متوسط درجات الطلاب المتأخرين دراسياً أكبر من متوسط درجات الطلاب المتفوقين. كما أوضحت النتائج أيضاً اختلاف ترتيب مجالات المشكلات من حيث الشيوع والحدة بين الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً، وفي ضوء نتائج الدراسة عرض الباحث لأهم الحاجات الإرشادية للطلاب المتفوقين والمتأخرين في التحصيل الدراسي.

كما قام كل من تشامرد وآخرون (Chamrad, et al., 1995) بدراسة على عينة قوامها (366) عائلة تضم أم لها طفلان، ينقسمون إلى ثلاث مجموعات (أن يكون الطفلان موهوبان، أو أن يكون أحد الطفلين موهوب، أو أن يكون كلا الطفلين من الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم من الأطفال الموهوبين ومؤهلين للانضمام لبرنامج خاص بالطلبة الموهوبين) وتتراوح أعمار هؤلاء الأطفال بين (7-14) سنة. وقد هدفت الدراسة إلى اكتشاف طبيعة العلاقة بين الأشقاء في حالة وجود أحدهم أو كلهم أو لا أحد منهم موهوب. وقد تم استخدام استبانة تقوم الأمهات بتعبئتها. وقد أظهرت النتائج أن وجود شقيق موهوب لا يبدو كعامل ضاغط، لأن الأطفال الموهوبين رأوا إخوتهم بصورة أكثر إيجابية سواء أكان إخوانهم موهوبين أو عاديين. كما أن من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هو أن الأطفال الموهوبين يتصفون

بالتكيف الجيد، وأن الموهوبين الذين يقتربون من سن المراهقة كانوا ضعيفي التكيف والثقة بالنفس.

أما سويتك (Swiatek, 1995) فقد أجرت دراسة على عينة مكونة من (238) طالباً موهوباً مراهقاً (137 ذكور و101 إناث) من مدارس الصفوف العليا الأساسية، ممن اشتركوا في برنامج صيفي للموهوبين. وقد هدفت الدراسة إلى التأكد من مدى استخدام الموهوبين لأساليب التكيف الاجتماعي أو الصراع الاجتماعي التي يتبعها المراهقون الموهوبون لحل المشكلات الاجتماعية التي تواجههم، ومن هذه الأساليب: التقليل من ظهور الموهبة (كالأداء المنخفض، واستخدام المفردات الأقل صعوبة عند تواجدهم مع أقرانهم)، وإنكار الموهبة، وإنكار القلق من الرفض الاجتماعي، والانهماك بنشاطات غير منهجية. وقد استخدمت الباحثة قائمة فحص الصفات الشخصية، وكذلك استبانة لقياس حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، والتي تم إرسالها بالبريد، ورجع منها (210) استبانات، تم تطبيق الدراسة عليهم. وقد أظهرت النتائج أن أكثر الطلاب موهبة هم أكثرهم انكاراً لمواهبهم، وأن الطلاب ذوي القدرات اللغوية العالية نالوا مستويات أقل من درجات تقبل الأقران من أولئك الموهوبين الذين يمتازون بقدرات رياضية عالية، ولم تظهر أية فروقات بين الجنسين.

كما تناول المنيزل والعبداللات (1995) وقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلاب المتفوقين تحصيلياً والعاديين، من خلال دراسة أجريت على (309) من الطلبة والطالبات المتفوقين والعاديين، (152 متفوقاً و157 عادياً) في الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في منطقة عمان بالأردن. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثرا دالا إحصائياً لمستوى التحصيل (متفوقاً أو عادياً) على موقع الضبط والتكيف الاجتماعي والمدرسي، حيث تبين أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، وأنهم أكثر تكيفاً من الطلبة العاديين، اي أن هناك علاقة إيجابية بين التفوق الدراسي وكل من الضبط الداخلي (الذاتي) والتكيف الاجتماعي المدرسي. كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعامل الجنس على موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي.

وفي دراسة مسحية تناولت آراء المعلمين حول طبيعة الموهبة، هدف كل من دافيد وبالو(David & Balogh, 1997) ، لتحديد آراء ووجهة نظر (34) معلماً من معلمي الطلاب الموهوبين بهنجاريا حول: (تعريفهم للأطفال الموهوبين، والمشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال، والبرامج الاثرائية التي تقدم لهم، ومشاركة والدي الموهوبين لهم). وقد كان هؤلاء المعلمين يحضرون برنامج تدريبي أثناء الخدمة حول الموهبة. وقد توصلت النتائج إلى أن معظم المعلمين المشاركين يعتقدون بأن الطلاب الموهوبين لديهم تحصيل وإنجاز أفضل في بعض المواد الدراسية، بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بمستويات عالية في التفكير والطموح والدافعية. كما أكد المعلمون على أن أكثر الأساليب فاعلية في تدريس أولئك الطلاب هي التعامل مع كل طالب على أنه حالة مميزة، وإيجاد البيئة الدراسية التي تستثير التنافس لديهم، وإتاحة المجال لتقديم مقررات وموضوعات اختيارية، ولزيارة المكتبات الكبرى، وحضور بعض المحاضرات في الجامعة، وتقسيمهم إلى مجموعات على أساس قدراتهم، وتأسيس فصول خاصة بهم. أما من حيث المشكلات الشائعة بين الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم فتتلخص في: كثرة أسئلتهم، ومقاطعة المعلمين أثناء الشرح، والميل إلى نقد الآخرين، وإنهاء الواجبات والمهام بصورة أسرع من زملائهم مما يجعلهم ينشغلون بأمور أخرى داخل الصف، بالإضافة إلى الانشغال بالقراءة الصامتة لأن الدرس يتسم بالملل ولا يشبع طموحاتهم، كما يعانون من النسيان والإهمال.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من جارلاند وزيجلر (Garland & Zigler, 1999) تناولت المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الموهوبين اليافعين من ذوي القدرات العقلية العالية. وقد هدف الباحثان إلى دراسة العلاقة بين القدرة العقلية العليا والتوافق النفسي لدى المراهقين الموهوبين. وقد تكونت عينة الدراسة من (191) من الفتيان المراهقين والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (13-15) عاماً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات أفراد عينة البحث من المراهقين الموهوبين على مقاييس المشكلات الانفعالية والسلوكية كانت جيدة وفي المستوى والمدى الطبيعي للمشكلات. كما أشارت النتائج إلى أن الموهوبين من ذوي القدرات العقلية المرتفعة يميلون إلى إظهار مشكلات أقل من الموهوبين ذوي القدرات العقلية المتوسطة .

كما أجرت زحلوق (2001) دراسة ميدانية عن المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق تشمل واقعهم ومشكلاتهم وحاجاتهم .وقد تكونت عينة الدراسة من (311) من طلاب وطالبات جامعة دمشق (155 المتفوقين، و156 العاديين). وقد طبقت الباحثة استبانة من إعدادها للتعرف على خصائص الطلاب الموهوبين وحاجاتهم ومشكلاتهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص (لصالح التخصصات العلمية)، وتبعاً لمتغير الجنس (لصالح الإناث) في التفوق. كما أوضحت النتائج ارتفاع المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي لأسر المتفوقين وقلة عدد أفرادها عند مقارنتها بأسر العاديين، وحجمها. كما أوضحت النتائج ظهور عدد من الحاجات الخاصة عند المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق، يأتي في مقدمتها حاجتهم للمزيد من التحصيل والإنجاز.

وكذلك دراسة منسي (2003) والتي هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات الصحة النفسية التي يعاني منها طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية من ذوي القدرة الإبداعية العالية. وقد تكونت عينة البحث من (500) تلميذ وتلميذة من المرحلة الإعدادية بالإسكندرية (250 تلميذاً، و250 تلميذة) تتراوح أعمارهم بين (12–14) سنة. وقد استخدم الباحث اختبار القدرات الإبداعية كما طبق قائمة المشكلات لتلاميذ المرحلة الإعدادية وكلاهما من إعداده .وقد توصلت نتائج الدارسة إلى أن هناك مشكلات خاصة بالتلاميذ المبدعين (كالعزلة والانطواء، والسرحان، وأن لهم آراء غير شائعة وغير مقبولة، والشعور بالاحباط عند الفشل، والتشكك والحيرة، وعدم الوثوق بالآخرين) أما المشكلات الخاصة بالمبدعات فتمثلت في (الخجل، والشعور بالضيق عند عدم التفوق على الأخريات، والسرحان، والشعور بالغيرة، وعدم القدرة على شغل أوقات الفراغ)، أما المشكلات المشتركة بين الجنسين فهي: الإحساس بالخجل والرغبة في العزلة والسرحان. وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ الأكثر إبداعاً من الجنسين يعانون من مشكلات اقل من أقرانهم الأقل إبداعاً. وأنه لا توجد فروقات دالة في مشكلات الصحة النفسية بين التلاميذ الأكثر إبداعاً والتلميذات الأكثر إبداعاً.

بعد العرض السابق للبحوث والدراسات في مجال مشكلات الموهوبين، يتضح أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون، تختلف عن تلك المشكلات التي يعاني منها غيرهم. كما أوضحت بعض الدراسات أن الطلاب الموهوبين أكثر من حيث التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي، وأن المشكلات التي يواجهونها أقل من تلك التي يواجهها أقرانهم من الطلاب غير الموهوبين، في حين أشارت بعض الدراسات إلى خلاف ذلك. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث الموهوبات يعانين من مشكلات أكثر من أقرانهن الذكور، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عكس ذلك. وقد تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة من الطلاب الموهوبين يقع معظمهم في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

مراجع الفصل الثامن

المراجع العربية

1. القرآن الكريم.
2. أبو جريس، فاديا (1994) **الفروق في المشكلات والحاجات الإرشادية بين الطلبة المتميزين وغير المتميزين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
3. أبو نيان، إبراهيم سعد والضبيان، صالح بن موسى (1997) **أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية**، ندوة: أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية، الامارات.
4. آغا، كاظم ولي (1990) **التوافق النفسي والاجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين**: دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة بحوث جامعة حلب (سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية)، جامعة حلب، سورية، العدد (17)، ص143_172 .
5. البحيري، عبدالرقيب أحمد (2002) **الموهبة أهي مشكلة؟** دراسة من منظور الصحة النفسية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس تحت عنوان تربية الموهوبين والمتفوقين: المدخل إلى عصر التميز والإبداع، كلية التربية_ جامعة أسيوط.
6. جروان، فتحي عبدالرحمن (2000) حاجات **الطلبة الموهوبين والمتفوقين ومشكلاتهم**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين تحت عنوان التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل 31 أكتوبر _ 2 نوفمبر، عمان (الأردن): المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين .
7. جروان، فتحي عبدالرحمن (2004) **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط2، الاردن: دار الفكر .

8. جويس، فان تاسل (2007) **المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين**، ترجمة: حسين أبو رياش وآخرون، الطبعة الأولى، مصر: دار الفكر.

9. حبيب، مجدي عبدالكريم (2000) **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

10. حسانين، حمدي حسن (1997) **الموهوبون: رؤية سلوكية (تصنيفهم، خصائصهم النفسية، طرق وأساليب رعايتهم**، بحث مقدم في ندوة: أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية المنعقدة في مدينة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة من 14-16/ 4/ 1415هـ الموافق 19-20/ 9/ 1994م، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

11. حسونة، أمل محمد (1989) **العلاقة بين مزاولة الأنشطة الإبداعية والتوافق المدرسي في فترة المراهقة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

12. الخليفة، خالد محمد ناصر (1995) **دراسة مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسياً والطلاب المتأخرين دراسياً في المرحلة المتوسطة والحاجات الإرشادية لهم** بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة،، جامعة الملك فيصل .

13. الخليفي، سبيكة يوسف (1994) **المشكلات السلوكية لدى أطفال المدرسة الابتدائية بدولة قطر**، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، السنة (3)، العدد (6)، ص11-55.

14. الديب، أميرة عبدالعزيز (1991) **التفكير الابتكاري لدى طفل الرياض وعلاقته بالسلوك التكيفي**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد (4) المجلد (4): ص 709-758 .

15. زحلوق، مها (2001) **الأطفال الموهوبون في الروضة والعناية بهم**، مجلة الفيصل، العدد (303)، السنة (26): ص65-79 .

16. زهران، حامد عبد السلام (2003) **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1**، مصر: عالم الكتب .

17. السرور، ناديا هايل (2003) **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، الاردن: دار الفكر .

18. سليمان، علي (2001) **تجارب عالمية حديثة في رعاية الموهوبين**،ورقة عمل مقدمة في الملتقى الأول لمؤسسات رعاية الموهوبين بدول الخليج العربية،الموافق 13_14 يناير، السعودية: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

19. السمادوني، السيد إبراهيم (1990) **إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية**، المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر المنعقد في الفترة 24-22 يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص729-761 .

20. الشخص، عبدالعزيز السيد (1990) **الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي**. السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج .

21. شقير، زينب محمود ، 1998، **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

22. عامر، طارق عبد الرؤوف (2004) **اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين**، مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

23. عبد الغفار، عبد السلام ويوسف الشيخ (1985) "**سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة**"، مصر: دار النهضة.

24. عبد الغفار، عبد السلام (1977) **التفوق العقلي والابتكار**، مصر: دار النهضة العربية .

25. العزة، سعيد حسني (2000) **تربية الموهوبين والمتفوقين**، الاردن: دار الثقافة والدار الدولية .

26. العمران، جيهان (2000) **في بيتنا موهوب: كيف نكتشفه وكيف نعلمه؟** مجلة المعرفة، العدد 61، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية .

27. العمر، بدر (1990) **المتفوقون تعريفهم – رعايتهم – برامجهم – إعداد مدرسيهم مجلة دراسات تربويه.** المجلد الخامس،ع 24 .

28. الغفيلي، غزوى عبد العزيز (1990) **الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقات عقلياً:** دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية .

29. فريحات، أحمد (2008). **رعاية أبنائنا الموهوبين**، الاردن، المؤلف.

30. الفقي، حامد (1983) **الموهبة العقلية بين النظرة والتطبيق**، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة الحادية عشرة، العدد(3).41-9 :

31. القاطعي، عبدالله علي والضبيان، صالح موسى والحازمي، مطلق طلق والسليم، الجوهرة سليمان (1421هـ- 2000م) **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**، السعودية: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .

32. القريطي، عبد المطلب (1989). **المتفوقون عقليا مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية في رعايتهم**، رسالة الخليج العربي، العدد(28) السنة التاسعة، السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج 29 -58).

33. **معجم الوسيط.**

34. **معجم لسان العرب.**

35. مرسي، كمال إبراهيم (1992) ، **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس**، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع .

36. منسي، محمود عبدالحليم (2003) **الإبداع والموهبة في التعليم العام**، مصر، دار المعرفة الجامعية .

37. المنيزل، عبدالله فلاح والعبداللات، سعاد (1995) موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعادين، **مجلة دراسات**، السلسلة (أ) العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن، المجلد (22-أ)، العدد (6)، ص3503_3536 .

38. المنياوي، حنان محمود حسن (1991) **الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

المراجع الأجنبية

1. Baker, J. (1995) Depression and Suicidal Ideation among Academically Gifted Adolescents, **Gifted Child Quartely**, 36 (4): 218_223.
2. Chamrad, D. L., Robinson, N. M., Treder, R., & Janos, P. M. (1995) Consequences of Having a Gifted Sibling: Myths & Realities, **Gifted Child Quartely**, 39: 135-145.
3. David, Imre & Balogh, Laszlo (1997) Teachers' Opinion about the Nature of Giftedness, **Acta Psychologica Debrecina**, No. 20, p. 189-195.
4. Garland, Ann F. & Zigler, Edward (1999) Emotional and Behavioral Problems among Highly Intellectually Gifted Youth, **Roeper Review**, Vol. 22, No. 1, p. 41-44.
5. Hawkins, Debra G. (1993) Personality Factors Affecting Achievement in Achieving Gifted, Underachieving Gifted, and Nongifted Elementary Students, **Dissertation Abstracts**, University of Florida.
6. Katzer, Leonard A. (1993) A Comparison of the Self-Esteem of the Rural students Participating in Gifted Programs, **Dissertation Abstracts**, Kansas State University.
7. Kitano, M. (1990) Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted, **Reoper Review**, vol(13): 5-10.
8. Reis, S. M. (1995) Talent Ignored, Talent Diverted: The Cultural Context Underlying Giftedness in Females, **Gifted Child Quarterly**, Vol. 39, No.3, p. 162-170.
9. Silverman, L. (1993) **Counseling the Gifted and Talented**, Denver: Love Publishing Company.
10. Swiatek, M. (1995) An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents, **Gifted Child Quarterly**, Vol. 32, No. 3, p. 291-297.
11. Yewchuk, Carolyn & Jobagy, Shelly (1992) The Neglected Minority: The Emotional Needs of Gifted Children, **Education Canada**, Vol. 31, No. 4, p. 8-13.

المراجع الإلكترونية

1. http://jeddahedu.gov.sa/subPage.aspx?Page=CyHIOOVTbNeDWcOXDJVTTw==&CatID=23&SubID=271&co=

الفصل التاسع

برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية

الفصل التاسع

برامج تربية الموهوبين والمتفوقين في العالم والبلاد العربية

مقدمة

لقد أكدت الكثير من الدراسات المهتمة بمدى فعالية تطوير البرامج الخاصة للطلبة الموهوبين والمتفوقين، ومنها دراسة (Thompson, 1987) (Otam &Cornel, 1995)،أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين الذين تم إلحاقهم في البرامج الخاصة، كانوا أكثر تكيفا وأكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي الفعال مع الآخرين وأقل عرضة للمشاكل، وأكثر قدرة على استغلال وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم وتنمية القدرات الإبداعية لديهم. إن كثيراً من الطلبة الموهوبين والمتفوقين يعانون من قلة وجود البرامج الفعالة التي تعنى بهم، والتي يتم بناؤها وفق حاجاتهم الخاصة، وكذلك فان الطرق والأساليب التعليمية المتبعة في المدارس الرسمية لا تعمل على دفع هؤلاء الطلبة نحو الإنتاج المبدع والأصيل، لذلك لا بد من توفير برنامج منظم، بحيث يراعي القائمين على إعداده جميع المراحل الكفيلة بإنجاحه، سواء على المستوى المدرسي أو على مستوى المجتمع. ولتحقيق الهدف السابق الذكر لا بد من الاطلاع والاستفادة من البرامج التي تم تطبيقها في معظم الدول المتقدمة وعلى مستوى عالمي، وذلك من خلال تطوير برامج تربوية للتعامل مع الطلبة المتفوقين والموهوبين والعمل على توفير جميع السبل الكفيلة بإنجاح مثل هذه البرامج (السرور، 1998).

مبادئ يجب مراعاتها عند بناء البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين

عند بناء برامج خاصة بالموهوبين والمتفوقين يجب مراعاة ما يلي:

1. تكون عبارة عن نظام متوازن من الحقائق والخبرات المستنبطة من الفلسفة التربوية، التي تؤكد على قدرات وإمكانيات الطلبة المتفوقين وما يمكن أن يكون عليه دورهم في المستقبل.

2. تنظم بطريقة تحقق الكفاءة الشخصية والاجتماعية للطلبة المتفوقين.
3. تؤكد مفهوم التعلم المستمر بدلا من تأكيدها على المعارف والحقائق المتاحة حاليا.
4. تتضمن مستوى أعلى من المفاهيم والعمليات الفكرية يفوق ما يقدم ضمن المناهج العادية.
5. تنظيم طرق التدريس بطريقة تستوعب أنماط التعلم المختلفة لدى المتفوقين.
6. تكون من التنوع والمرونة لتتيح الفرصة للمتفوقين للاستفادة من مصادر التعلم الأخرى سواء داخل أو خارج المدرسة.
7. تتنوع في استخدامات الحقائق والمفاهيم والمبادئ لتصبح أداة فعالة للتواصل الإنساني.
8. يتضمن المحتوى كل ما يتعلق بالحضارة الإنسانية.
9. تعزز استخدام النهج العلمي السليم عند التعامل مع المشكلات التربوية والاجتماعية.

تؤكد على السلوك الأخلاقي والمثالي.

قضايا يجب مراعاتها من قبل المسؤولين عند تنفيذ البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين

وقبل البدء في تنفيذ برامج المتفوقين يقدم رنزولي (1981) بعض القضايا التي يجب أن يفكر فيها المسؤولون عند تنفيذ البرنامج والتي يتعين أن تكون واضحة لديهم وهذه القضايا هي:

1. استيعاب فلسفة وأهداف برامج المتفوقين من حيث تدعيمها للرعاية الخاصة.
2. اتفاق على أساليب وطرق مناسبة لتعرف واختيار التلاميذ المتفوقين.
3. ضرورة وجود منهج مناسب لهم يساهم في بناء قدرات المتفوقين بطريقة شاملة منظمة.
4. طريقة اختيار المدرسين وتدريبهم.

5. تنوير الهيئة التدريسية والادارية ببرامج المتفوقين وذلك لبناء اتجاهات ايجابية وتعاونية تسهم في نجاح البرنامج.
6. توزيع السلطات والمسؤوليات الإدارية.
7. وجود خطة واضحة لتقويم البرنامج (سليمان،2004).

الأهداف التي تسعى البرامج الخاصة بالموهوبين والمتفوقين تحقيقها

تسعى البرامج التعليمية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين عقليا إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تزويد المتفوقين عقليا بالإمكانيات التي تجعلهم يحققون مستويات عالية من التقدم في التحصيل الأكاديمي.
2. إكساب القدرة على التوجيه الذاتي، وذلك بتوفير الحرية والإحساس بالمسؤولية وتدريبهم على التكيف مع الوقت.
3. تنمية صفات القيادة في المتفوقين عقليا، بما يشعرهم بالمسؤولية نحو الذات والأسرة والمجتمع.
4. تنمية المواهب والقدرات التي تمكنهم من تحقيق مستويات عالية من التفكير الابتكاري.
5. اكتساب القدرة على تحمل وجهات النظر المتباينة وتحمل الأفكار المتشعبة والمتعارضة.
6. تطوير نماذج التفكير التي تساعد على حل المشكلات عن طريق البحث في الحلول البديلة لها قبل اتخاذ أي إجراء تنفيذي لحلها، أي تنمية إمكانات المتفوقين فيما يتعلق بالاستدلال والاستقراء واتخاذ قرارات مهمة وفاعلة.
7. تطوير طرق التفكير وزيادة البحث العلمي، يكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو الاستفسار الدائم والتساؤل.
8. 8- الإعداد لنمط من الحياة الاجتماعية والمهنية، التي توفر الرضا والإشباع للمتفوقين عقليا، وذلك عن طريق استثمار قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم نحو مجال أو أكثر من المجالات الوظيفية (سليمان،2004).

البرامج العالمية للموهوبين والمتفوقين

برنامج فيلدهوزن ووكولفوف

نموذج بيردو الاثرائي ذو المراحل الثلاث لتعليم المتميزين في المرحلة الأساسية:

الأهداف العامة للنموذج:

1. تطور قدرات التفكير الأساسية لدى الطلاب المتميزين.
2. مساعدة الطلاب المتميزين في تطوير مفاهيم الذات لديهم من خلال تفاعل الجماعات الصغيرة مع الطلاب المتميزين.
3. مساعدة الطلاب المتميزين بتطوير قدراتهم العقلية والإبداعية من خلال تقديم النشاطات اللاتعليمية التي تتحدى قدراتهم.
4. مساعدة الطلاب المتميزين ليصبحوا متعلمين مستقلين وفاعلين.

يقسم النموذج إلى ثلاثة مراحل وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى:

1. مهارات الطلاقة.
2. المرونة.
3. الاصالة.
4. الإسهاب.

المرحلة الثانية:

1. تطوير قدرات ومهارات التفسير.
2. تحليل المشكلة.
3. التقييم.
4. التغيير.

المرحلة الثالثة:

1. مهارات الاستقلال.

2. التركيب (الحروب، 1999).

خطوات تطبيق البرنامج

1. الخطوة الأولى: الكشف عن الطلبة المتميزين، ويتم ذلك من خلال اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل واختبارات الإبداع والقابلية للاستعداد.
2. الخطوة الثانية: تجميع معلومات إضافية عن الطلبة المرشحين للبرنامج، ثم ترتيب آمن خلال سجلات المدارس والسير الذاتية وترسيمات الأهل والزملاء والمقابلة.
3. الخطوة الثالثة: بعد تجميع المعلومات يتم ترتيب الطلبة المرشحين حسب الدرجات التي حصلوا عليها.
4. الخطوة الرابعة: يتم اختيار الطلاب الأذكياء والموهوبين للبرنامج.
5. الخطوة الخامسة: بعد عملية اختيار الطلبة يتم تنظيمهم من خلال مجموعات تكون كل مجموعة من 8_12 طالباً، ويكونون بنفس الدرجة والمستوى بحيث يسمح هذا الحجم من الطلاب بالتفاعل والانتباه في مرحلة الدراسة المستقلة مما يسهل تنشيطهم وتفعيلهم.
6. الخطوة السادسة: يتم تطبيق المرحلة الثانية وهي عبارة عن تطبيقات على نماذج حل المشكلات عند المبدع، أي مشكلة حقيقية يختارها الطلاب، مثل الشجار في ساحة المدرسة أو رمي النفايات في غرفة الطعام.
7. الخطوة السابعة: وفيها تبدأ المرحلة الثالثة من برامج بيردو ويصل الطفل في هذه المرحلة إلى الاستقلالية في القدرات التعليمية والبحث المستقل من خلال استخدام المكتبة (السرور، 2000).

نموذج المراحل الثلاث لتربية الموهوبين

المرحلة الأولى: تطوير مهارات التفكير التشعبي والتجميعي: تؤكد هذه المرحلة على النشاطات التعليمية لتدريس مهارات التفكير خصوصا الطلاقة والمرونة والأصالة والإسهاب والمنطق والتفكير الناقد والتحليل والتركيب والتقييم،أضافه إلى تدريس المحتوى المناسب والمهارات الأساسية في العلوم والرياضيات والفنون اللغوية.

المرحلة الثانية: تطوير مهارات حل المشكلة الإبداعي: وتؤكد هذه المرحلة على تعلم استراتيجيات وتقنيات أكثر تعقيدا وتطبيقا يمكن أن يستخدمها المتميزون في الدراسات المتقدمة وفي نشاطات المشاريع وتشمل هذه الاستراتيجيات والتقنيات: أسلوب حل المشكلة تشعيبيا وتجميعيا أو التحقيق أو الحفز الذهني، أو استخدام تقنيه سكامبر وجعل الغريب مألوفا والمألوف غريبا (تأليف الأشتات)، أو التحليل البنيوي، أو صفة الاستماع ويكون تدريس هذه النشاطات المتقدمة والموجهة بشكل متكرر من قبل المتعلم.

المرحلة الثالثة: تطوير مهارات التعلم المستقل: وتقدم هذه المرحلة فرصا للطلاب اليافعين المتميزين لتجريب دراسة مشاريع المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي، واستخدام مهارات التفكير التي حصل عليها الطالب في المرحلة الأولى والاستراتيجيات التي تعلمها في المرحلة الثانية، وتعطي دراسات المرحلة الثالثة فرصه لليافع المتميز لتعلم دور الراشد في التحصيل والتقدم نحو توجيه ذاتي وتجدر الاشاره إلى أن نشاطات المرحلة الثالثة تنمو وتتطور خارج نطاق الاهتمامات الخاصة للطلاب والقاعدة المعروفة لديهم وتظل مؤثرة في اهتماماتهم في مجال البحث ومن مصادر معلومات المرحلة الثالثة: المكتبات والمتاحف والمكاتب الحكومية والتلفزيون والراديو والمحاكم والمصانع والمستشفيات والفنانين والمهندسين والعمال ومكاتب الصحف والمنظمات الشعبية ووكلاء السياحة والسفر والمراكز الطبيعية ومخازن الكتب والجامعات والكليات ورجال الأعمال المحليون وغيرها التعاون في غرفة الصف العادية.

هناك حاجة خاصة لتحديد المستويات التحصيلية والمهارات الأساسية لليافعين المتميزين وإسراع سير تعلمهم في جميع دراساتهم. وفي نموذج المراحل الثلاث يأخذ معلمو المصادر المبادرة في تأسيس علاقة متبادلة مع معلمي غرفة الصف العادية والبحث في طرق للعمل على استمرارية تبادل الخبرات في غرفة المصادر وغرفة الصف العادية، وتظهر أشكال التعاون بين معلم الصف العادي ومعلم غرفة المصادر في تنظيم معلم الصف العادي لأوقات الطلاب المتميزين التي سيخرج بها إلى غرف المصادر، في حين يكون دور معلم غرفة المصادر مساعدة المعلم العادي في تكثيف

التعليم وتحديد المواد الخاصة التي تستخدم لتلبية احتياجات الطلبة المتميزين (الحروب،1999).

برنامج فلدهوزن وروبنسون

نموذج بيردو للمرحلة الثانوية لليافعين المتفوقين والموهوبين

إن الهدف الرئيسي من نموذج بيردو للمرحلة الثانوية هو تلبية الاحتياجات المعرفية والانفعالية للطلاب المتميزين والموهوبين وذوي القدرات المرتفعة في هذه المرحلة، ويشير النموذج إلى أن احتياجات الطلبة تزداد اختلافا كلما تقدم هؤلاء الطلبة في الخبرات التعليمية، وإلى أنه لا توجد خبرة تعليمية واحدة أو برنامج محدد يمكنه أن يلبي هذه الاحتياجات، وفي حين قد يحتاج ويستفيد بعض الطلبة من النشاطات الاثرائيه فأن البعض الأخر يحتاج لخبرات تسريعية معينة، ولكن أغلبية الطلبة يمكنهم أن يستفيدوا من الدمج والتكامل المناسب بين الخبرات الاثرائية والتسريعية، كما يستطيع الطلبة في هذا النموذج إظهار قدراتهم ومواهبهم في نطاق واسع من المواضيع والمجالات المختلفة، لذا يعتبر هذا النموذج نموذجا شاملا يعمل ليس فقط على تكييف المجالات المعروفة كالرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية والزراعة والأعمال التجارية، لذلك يعتمد هذا النموذج في جوهره على المنهج الانتقائي لتعليم المتميزين والذي يطبق أفضل صور للإسراع والإثراء لمختلف حاجات المتميزين والموهوبين وذوي القدرات العالية في المدرسة الثانوية (الحروب، 1999).

الأساس المنطقي للنموذج

يرتكز نموذج بيردو للمرحلة الثانوية على منهج فلدهوزن الانتقائي المتكامل لتعليم المتميزين والذي يجمع بين مفاهيم الإثراء والتسريع، ويوسع فرص التعليم من اجل صياغة نموذج شامل ومناسب.

ويتكون مفهوم فلدهوزن للتميز من أربعة عناصر وهذه العناصر هي:

1. القدرة العقلية العالمية.
2. مفهوم الذات الايجابي.
3. الدافعية للتحصيل.

4. الموهبة.

بناء النموذج

كما ذكر في الأساس المنطقي لنموذج بيردو للمرحلة الثانوية يعتبر البناء الشامل للنموذج هاما وضروريا للبرمجة الملائمة فالخطة الشاملة تعتبر برنامجا أكثر منها مجموعة من الشروط للمراهقين المتميزين، ويتكون هذا النموذج أو البرنامج من عدة عناصر هي:

1. خدمات الإرشاد: وتشمل هذه الخدمات ما يلي:
   - أ. الكشف عن المواهب.
   - ب. الإرشاد التربوي.
   - ج. الإرشاد المهني.
   - د. الإرشاد الذاتي أو الشخصي.
2. حلقه البحث: وهي تشمل على نشاطات هامة مثل:
   - أ. الدراسة المتعمقة.
   - ب. الاختبارات الذاتية للمواضيع.
   - ج. التربية المهنية.
   - د. النشاطات الانفعالية.
   - ه. مهارات التفكير والبحث واستخدام المكتبة.
   - و. عرض البحوث.
3. صفوف الرتب المتقدمة: وتكون بفتح الصفوف من التاسع حتى الثاني عشر للطلاب المتميزين وتزويدهم بخبرات تعليمية وتسريعية في جميع مواضيع محتوى المواد التقليدية.
4. صفوف مرتبة الشرف: ولهذه الصفوف تاريخ طويل ومتميز في التعليم الثانوي وما بعد الثانوي وتضم بشكل عام 10- 20٪ من مجموع الطلاب على اعتبار أنهم ذوو علامات مرتفعة على درجات الاختبار، ويمكن لطلاب هذه الصفوف أن يتعلموا معظم المواد الأكاديمية مثل:

اللغة الانجليزية الدراسات الاجتماعية الأحياء واللغات والإنسانيات، لكن لا يمكن احتواء كل من الرياضيات والعلوم لأنهما يتطلبان اعتبارات خاصة تتمثل في العنصر الخامس.

5. تسريع العلوم والرياضيات: ويتمثل هذا التسريع فيما يلي:
   أ. بداية تعلم علم الجبر بالصف السابع.
   ب. الاستمرار في التسريع والتقدم السريع في الرياضيات.
   ج. فتح مساقات للعلوم والقبول المبكر للطلاب فيها.
6. اللغات الأجنبية: وتشتمل دراسة لغة أو ثقافة أخرى توسع من نظرة الطلبة المتميزين للعالم ومن اللغات التي يمكن أن يتعلمها المتميزون:
   أ. اللاتينية أو اليونانية.
   ب. الفرنسية أو الاسبانية.
   ج. الألمانية أو اللغات الشرقية.
   د. الروسية.
7. الفنون: وتتمثل في الفنون البصرية والأدائية كالرسم والموسيقى والمسرح والرقص والنحت.
8. الخبرات الثقافية: وتتمثل هذه الخبرات في:
   أ. المفاهيم والألعاب والمعارض.
   ب. الرحلات السياحية.
   ج. الرحلات الميدانية.
   د. برامج لزيارة المتاحف.
9. التربية المهنية: وتتم من خلال الاستفادة من خبرة:
   أ. الخبراء الناصحون.
   ب. حلقات البحث والتي تشمل:
      - دراسة المهن.

- دراسة الذات.
- التخطيط التربوي.

10. البرامج الوظيفية: فبعض الطلاب المتميزين يظهرون مواهب غير عادية في مجالات:

أ. الاقتصاد المنزلي.

ب. الزراعة.

ج. التجارة.

د. الفنون الصناعية.

11. التعليم الاضافي: ويشمل هذا التعليم فيما يلي:

أ. الدوام في العطلة الأسبوعية.

ب. الصفوف والنوادي الصيفية.

ج. الدراسة بالمراسلة.

د. الفصول المجمعة.

إيجابيات وسلبيات النموذج

ان أهم إيجابيات ونقاط قوة نموذج بيردو هو أنه ذو طبيعة شمولية ويهتم بتطوير المنهاج بالاعتماد على الأساس المنطقي، اضافة الى استخدامه لخطط النمو أو برامج الخطة التربوية الفردية للطلبة المتميزين كما أنه يربط ويقرن بين حاجات اليافعين الخاصة وخدمات البرنامج المناسبة.

أما سلبيات النموذج ونقاط ضعفه إضافة الى حاجته لهيئة تدريسية مدربة جيدا فالمنسق يجب أن يكون عنصراً في تربية المميزين، اضافة الى كونه اداريا ماهرا، أما معلمو الصفوف الخاصة وحلقات البحث، فيجب أن يكونوا ذوي معرفة عالية في المواد التي يدرسونها وذوي كفاءة في تعليم المهارات، أما المرشدين فيجب أن يكونوا خبراء في العمل مع الطلاب المتميزين والموهوبين، ومشاكلهم الخاصة كما يجب على جميع أعضاء الهيئة التدريسية أن يشتركوا في عملية الكشف عن الطلاب المتميزين

والموهوبين.اضافة الى ذلك فان نموذج بيردو للمرحلة الثانوية يصعب تنفيذه في المدارس الصغيرة والريفية، وذلك لقلة الطلاب الذين يمكن أن يوضعوا في حلقات البحث أو الصفوف الخاصة وللاحتمالية الضئيلة في تعيين هيئة تدريسية لبرنامج المتميزين، كما أن هناك أملا ضئيلا في تنظيم برامج صيفية وفي أيام العطل الأسبوعية أو ايجاد خبراء ناصحين متخصصين في المناطق الريفية والحل هنا هو ايجاد وخلق تنظيم تعاوني بين المدارس جميعا بتبادل الخبرات والخدمات فيما بينها (الحروب، 1999).

برنامج كابلن

نموذج الشبكة لبناء منهاج مختلف للموهوبين

الشبكة هي نموذج يسهل مهمة مطوري المناهج في تحديد الأشكال المختلفة للمنهاج وكيفية بنائه ويهدف نموذج الشبكة الى ما يلي:

1. ترجمة المبادئ التي تحكم المنهاج المختلف والمناسب للموهوبين الى ممارسة العملية.
2. تعريف العمليات لبناء منهاج للمتميزين.
3. تطوير اطار لمناهج شاملة مترابطة وموحدة لكي تقودنا نحو تدريس وتعليم الموهوبين.

ولكن الهدف الرئيسي من هذا المنهاج المختلف أو المتميز هو ادراك خصائص الموهوبين وتزويدهم بمعززات أو ممارسات عملية لهذه الخصائص ومن ثم توسيعها الى مستويات تطورية أعلى.

قوه وتأثير المنهاج

تلعب عدة عوامل دورا مهما في تحديد وجعل منهاج الموهوبين قويا ومؤثرا مثل:

1. العوامل الاقتصادية والاجتماعية والشخصية والبيئة وتأثيراتها في حاجات وميول الأفراد.
2. جمع معلومات من مصادر مختلفة كالصحف والمجلات والجرائد لتصنيفها وتحضيرها لكي تستخدم مع الافراد الموهوبين.
3. تطوير محكات للحكم على أعمال الأفراد ونتاجاتهم.

4. توفير مصادر طبيعية ذات تاثير قوي في تغير معتقدات الأفراد والمعنيين في البرنامج وطرق تواصلهم الاجتماعي ونوعية حياتهم.
5. جمع معلومات حول استخدام نظام الاسترجاع.
6. تحديد الفكرة الرئيسية ان كانت خيالية أو واقعية.
7. تطوير رسوم بيانية تساعدنا في البحث.

أما الخبرات التعليمية التي عرفتها المصادر والمراجع لفهم المنهاج المختلف لطلبة الموهوبين فهي:

1. يجب أن يكون المنهاج موحدا وشاملا فتوحيد وتكامل عناصر الخبرة التعليمية (وهي المحتوى والعمليات والانتاج) افضل من تعليم كل مظهر من مظاهر الانتاج على حدة فتكامل هذه العناصر يميز الخبرات التعليمية لمناهج مختلفة متميزة.
2. يجب أن تكون المناهج المتميزة معرفة على شكل تصميم وتكون فيها عدة خيارات منهجية لتكون ذات قيمة للطلبة الموهوبين.
3. يختلف تعريف منهاج الطلبة الموهوبين عن المنهاج العادي فهو مرتبط بوضع خطة لعملية التعليم والتدريس وهو يشبه الرسم البياني ولا يشير في مضمونه الى إمكانية تغطيته من قبل جميع الطلاب .

اختيار عنصر التنظيم او الفكرة الرئيسية (المغزى): ان العنصر الذي يظهر تماسك المنهاج هو الفكرة الرئيسة للدراسة أو عنوان الوحدة والذي يعتبر الهدف أو المغزى وهو العنصر الذي ينظم ويوحد ويجمع الخبرات التعليمية التي نحتاجها، فاستخدام الفكرة الرئيسية للموضوع يساعد كأداة في الرؤية الكبيرة للتعلم وتحقيق الأهداف الرئيسية للبرنامج وبدون هذا العنصر تكون هنالك قائمة عشوائية للنشاطات التعليمية.

وفي عملية اختيارنا للفكرة الرئيسية يجب علينا أن نركز على عدة أمور هي:

أ. ارتباط الفكرة الرئيسية بمجالها الدراسي.

ب. أن تكون ذات معنى وقيمة للدراسة.

ج. ألا تكون معتمدة على وقت أو زمن محددين.

د. أن تسمح بوجود خيارات متنوعة لـدى المعلمـين المـوجهين والطـلاب الـذين تم اختيارهم.

تحديد المحتوى: يشير المحتوى الى المعرفة والمعلومات المفيـدة والهامـة والمعطـاة في الوقت المناسب والتي تثير اهتمام الطلبة المتميزين لتكـون نتيجـة لقبـولهم في البرنـامج التعليمي.

يعتمد اختيار محتوى المنهاج على ما يلي:

1. إن يكون مطور المناهج الدراسية من قبل المختـصين وصـانعي القـرارات الخاصـة بالطلبة الموهوبين.
2. إن يكون المحتوى شاملا وعميقا ومتوافقا مع اهدافه.
3. إن يتماشى المحتوى مع الإمكانات المتوفرة.
4. إن يراعي المنهاج التغيرات الطبيعية المستمرة في المحتوى والتي تعتمد علـى عوامـل مثل التقدم التكنولوجي والإحداث الاجتماعية.

ومن القوانين الأساسية التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تحديد المحتوى:

أ. إن يعود الاختبار المحدد للمحتوى إلى عنصر التنظيم أو الفكرة الرئيسية.

ب. إن تكون الموضوعات الرئيسية التي تدرس متعددة المعارف والمجالات.

ج. إن يتعلم جميع الطـلاب العنـاوين المختـارة للفكـرة الرئـيسية والـتي تتوافـق مـع حاجات ورغبات وقدرات الطالب الموهوب.

د. إن تسمح العناوين المختارة للفكرة الرئيسية بتكامل مواضيع المجالات.

ه. إن تسمح عناوين الدراسات بمنظور زمني تكـون المعرفـة فيـه متـصلة في الماضـي والحاضر والمستقبل .

اختيار العمليات

العمليات هي مهارات معرفة ضمنا في المنهاج، ومن المهارات الـتي تـستخدم في تربية وتعليم الطلاب المتميزين مهارات التفكير الإنتاجي ومهارات البحث والمهـارات

الاساسية كتصنيف وتنظيم المعلومات، ويسهل نموذج الشبكة توحيد العناصر المختلفة للعمليات الى منهاج مطور دون اهمال المهارات المتصلة بموضوع تربية وتعليم الطلاب المتميزين.

اختيار الناتج

ان تركيب وانتقال المعرفة المستوعبة (المحتوى) والمهارات المتقنة (العمليات) من قبل الطلاب لنماذج اتصال يؤدي الى ظهور البعد الانتاجي للمنهاج، ويعتمد اختيار الناتج على ما يحققه الطلاب من انجازات ويكون التركيز على نوعية الإنتاج الذي حققه الطالب اضافة الى أهمية أن يكون شاملا ويستخدم فيه الوسائل التكنولوجية المناسبة مع وجوب تحقيق نتائج أهداف البرنامج، لذا يعتبر تطور الإنتاج فرصة للمناهج في سماحها بحدوث الخبرات التعليمية من خلال ما يلي:

1. الكشف عن نماذج اتصال عديدة ومتنوعة مثل البحث والاتصال الشفوي والكتابة والنماذج.
2. شمولية في التمارين والمهارات الإنتاجية والتي تتضمن التطبيق المناسب للتقنيات والمواد وتنظيم الوقت، والطاقة والمصادر، واتخاذ القرارات، وتحديد محكات النجاح وتقدير أعمال المتميزين وانتاجاتهم.

التخطيط للدرس

تلعب عدة عوامل رئيسية دورا في التخطيط لبناء الدرس مثل: توفر الخبرة التعليمية الواسعة تحديد المتطلبات الخاصة للدرس وتوفير الدافعية لدى الطلاب والمعلمين والممارسة والتطبيق العملي لما تم تعلمه، وانتقال أثر التعليم واستخدام التقييم عن طريق التغذية الراجعة بواسطة النقاش الشفهي وتأمين البيئة التعليمية المناسبة وتحديد المصادر من أناس ومراجع ووسائل إعلام ومجلات وصحف، اضافة الى شمولية النظام التربوي من معلمين وطلاب واستخدام محاضرات جماعية كبيرة ومناقشات جماعية صغيرة واستخدام الدراسة المستقلة.(الحروب، 1999).

برنامج ميكر وميكر

نظام بنية الذكاء لتربية الموهوبين

يركز نظام (SOI) في تربية الموهوبين في تطبيقه على نظرية الذكاء الإنساني المتمثلة في النموذج النظري لجيلفورد والذي يعرف بنموذج بنية الذكاء (Structure of

Intellect(SI)) ويعتبر حصيلة لأكثر من عشرين عاما من البحث الذي قام به جيلفورد في مشروع الكفاءة أو الاستعداد في جامعة كاليفورنيا الجنوبية ويقدم لنا هذا النموذج وصفا شاملا للذكاء الإنساني والذي يدخل في الأداء الإنساني.

نموذج بنية للذكاء

برز هذا النموذج او النظرية حين ربط جيلفورد بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستعملها الفرد عندما يواجه موقفا من المواقف واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج مركب من عوامل او قدرات عقلية خاصة يصل عددها إلى 120 عاملا وقدرة وتنبع من تفاعل ثلاثة أبعاد هي: العمليات العقلية ومحتويات العمليات العقلية ونواتج العمليات العقلية. (5عمليات×4 محتويات×6 نواتج =120 قدرة خاصة).

البعد الاول: العمليات العقلية

وتقسم هذه العمليات الى خمسة أنواع من القدرات:

1. المعرفة: وهي القدرة على تحليل مواد جديدة أو فهم مادة قد تم تقديمها في وقت سابق والذين يمتلكون هذه القدرة يتعلمون بسرعة ويستطيعون تتبع وفهم أية مادة تقدم اليهم.
2. التذكر: ويمكن مقارنة هذه القدرة بسهولة مع المعرفة فالمعرفة هي القدرة على ادخال المعلومات بينما الذاكرة هي القدرة على إخراج المعلومات المختزنة وبينهما علاقة مباشرة والغالبية العظمى من الطلاب الموهوبين لديهم ذاكرة متميزة.
3. التفكير التجميعي: وهي القدرة التي تشير إلى إمكانية الفرد في إعطاء إجابة واحدة صحيحة للموقف من الحقائق المعطاة والتي تعارف عليها الناس وهي إحدى القدرات التي تمارسها في الصف بصفة مستمرة.
4. التفكير التشعبي: تشير إلى إمكانية الفرد في إعطاء إجابات متعددة للموقف وفي اتجاهات مختلفة دون إن يكون هناك اتفاق في محك الصواب والخطأ، وهي القدرة الخاصة في إيجاد حلول مبتكرة او مستحدثة والتي يعرف بها الإبداع حيث إنها احد الأجزاء الأكثر تطبيقا للنموذج.

5. التقييم: وهي قدرة هامة لاننا نستخدمها يوميا على الرغم من قلة ادراك الممارسات التربوية لها والتقييم هو القدرة على اتخاذ القرارات، او اعطاء الاحكام، فعندما يواجهنا موقف غامض او غير محدد فاننا نستخدم التقييم وتجدر الاشارة الى ان فرصة الطلاب في استخدام قدرة التقييم في منهاج غرفة الصف هي اقل بكثير منها عند المعلمين.

البعد الثاني: محتويات العمليات العقلية

يقصد بها نوع المعلومات التي تنشط فيها عمليات الذاكرة والتفكير. وهنالك أربعة أنواع من المحتويات هي:

1. الأشكال: وهي نوع من المعلومات أو الخصائص العلمية المحسوسة وقد تكون اما بصرية أو سمعية أو لمسية أو حركية.
2. الرموز: وهو نوع من المعلومات والخصائص المجردة، ولا يلعب عنصر المعنى فيها دورا كبيرا ومن أمثلتها الأرقام والحروف والمقاطع بل والكلمات حينما يكون التركيز على الأصوات أو الحروف التي تتكون منها.
3. المعاني: وهي نوع من المعلومات تتمثل في الأفكار والمعاني والتي تتشكل في أغلب الأحيان من صورة لغوية.
4. السلوك: وهو نوع من المعلومات تتمثل فيه سلوكيات الآخرين والاتجاهات والاحتياجات.

البعد الثالث: نواتج العمليات العقلية

ويقصد بها الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات سواء أكانت أشكالا أو رموزا أو معاني أو مواقف سلوكية، وسواء استخدمت في ذلك عمليات الذاكرة أو التفكير ويشير جيلفورد الى وجود ستة أنواع من النواتج هي:

1. الوحدات: وهي القدرة على التعامل مع كل شيء على حدة أي القدرة على التعامل مع التفاصيل.
2. الفئات: وهي الفئة أو المجموعة من الوحدات التي تجمع بينها خصائص مشتركة وهي جوهر التصنيف.

3. العلاقات: وهي القدرة على التعرف والربط واعطاء العلاقات بين الاشياء كعلاقات الشبه والاختلاف والذين هم على درجة عالية من هذه القدرة يكونون منظمين ادراكيا.
4. الأنظمة: وهي القدرة على رؤية العلاقات وتعتبر القدرة على فهم الأنظمة المدخل الى قدرات التفكير على مستوى عالٍ وهي مستوى أنظمة العلوم والرياضيات.
5. التحويلات: وهي القدرة على رؤية الأشياء بمنظور مختلف فالمخترعون بارعون في التفكير التحويلي فالاختراع نادرا ما يكون اكتشافا علميا وانما هو حصيلة تطبيق مبادئ وأساليب معروفة بأسلوب تنتج عنه نتائج عديدة.
6. التطبيقات: وهي القدرة على رؤية النتائج أو العواقب فالذين يمتلكون هذه القدرة هم بعيدو النظر في تطلعاتهم من خلال توقعاتهم للنتائج واستفادتهم من أخطائهم السابقة (الحروب، 1999).

نظام(SOI): تطبيق نموذج بنية الذكاء (SI) تربوياً

يطبق نظام (SOI) نموذج بنية الذكاء تربوياً في طريقتين هما: التقييم والتدريب.

أولاً: التقييم

وقد نتج التقييم عن الابحاث المباشرة التي قامت على نموذج بنية الذكاء حيث اعتمدت اختبارات (SOI) على مفاهيم هذا النموذج وفي احيان كثيرة تكون اختبارات(SOI) تحويرات وتعديلات للاختبارات الاصلية التي كانت تستخدم للتعرف على القدرات المختلفة في النموذج وقد صممت هذه الاختبارات للمستويات المختلفة لطلاب المدرسة وما بعد المدرسة.

وفضلا عن تحوير الاختبارات المعرفة فإن روبرت وماري ميكر قد استخدما اختبارات SOI عديدة مثل:

1. SOI-LA(LOS ANGELES)TEST.
2. (SOI)TEST OF LEARNING ABILITIES.
3. (SOI)BROCESS AND DIAGNOSTI TEST.
4. REASONING READINESS TEST.

5. GIFTED SCREENING TEST.
6. ATYBICAL GIFTED SCREENING TEST.
7. PERSONAL PRODUCTIVITY ASSESSMENT.

وتستخدم هذه الاختبارات في برنامج (SOI) في طريقتين:

1. كأدوات للكشف عن الطلبة المتميزين.
2. كأساس في تصميم الدورات التدريبية الفردية في برامج المتميزين.

ثانياً: التدريب

يكشف نموذج جيلفورد عن قدرات عقلية مختلفة لم يأخذ الباحثون الأولون في اعتبارهم احتمال تدريب هذه القدرات، ولهذا فقد قام نظام (SOI) بتوسيع البحوث الأولى في هذا الاتجاه بتطوير وتدريب قدرات بنية الذكاء وتأخذ مواد التدريب شكلين رئيسين هما:

1. خطط الدروس المصغرة: ويكون تركيزها في كتب تسمى الكتب المصدرية ويحتوي كل كتاب اكثر من مئة خطة دراسية حيث يغطي جميع القدرات المرتبطة في جميع العمليات العقلية مثل كتاب لكل من المعرفة والتذكر والتقييم والانتاج التشعبي والانتاج التجميعي.
2. وحدات المساعدة والذاتية: ويكون تركيزها فرديا وكل وحدة مصممة لتدريب شخص واحد ولقدرة واحدة من قدرات بنية الذكاء (SOI) وبشكل عام فإن الوحدة تحوي (12) صفحة من التمارين التي تركز على قدرة واحدة مع زيادة في درجة الصعوبة، ولا تتطلب الوحدات تحضير معلم لها (الحروب، 1999).

كيف استخدمت المدارس نظام بنية الذكاء (SOI)

أ. التميز والذكاء المتزايد: يتم تعريف المتميز بأنه الذي يحصل على نسبة ذكاء 130 فما فوق على اختبارات الذكاء، والذي يحصل على معدل 98٪ في القراءة والحساب في اختبار كاليفورنيا.

ب. تطوير سلوكيات إبداعية: وذلك من خلال تدريب ابداعي على مقياس نظام بنية الذكاء مما يعني امكانية تدريس الابداع.

ج. الكشف عن المتميزين: هناك برامج مصممة خصيصا للكشف عن المتميزين.

د. إرشاد طلبة الثانوية المتميزين مهنيا: هناك من قام بدمج نظام بنية الذكاء وبرنامج الكشف المحدد وقد نجح هذا بالكشف عن الميول المهنية لهؤلاء الطلبة وبالتالي قدم طريقة لإرشادهم نحو التميز المهني (السرور، 2000).

برنامج تايلور

الرعاية المتزامنة لنمو الطلاب في كل من المواهب الإبداعية المتعددة والمعرفة

إن مفهوم الموهبة المتعددة يتضمن ستة جوانب من الموهبة وهي:

(الاستعداد الأكاديمي، التفكير الإبداعي، التخطيط المتواصل التنبؤ، وصنع القرار)، وتمت الإضافة عليها مؤخراً لتشمل (التنفيذ للعلاقات الإنسانية، والتبصر في الفرص).

وكلما تعلم التلاميذ استخدام المواهب والقدرات العقلية التي يملكونها كلما اقتربوا من المساواة، والمدارس غالبا ما تعمل على حث وتحفيز المواهب الأكاديمية تاركة الجوانب الأخرى، فالتوجة الحديث يسير نحو توفير الفرص الملائمة للطلاب لتطوير وزيادة الجوانب الإبداعية التي يملكونها وزيادة الدافعية وروح المبادرة و القدرة على تحمل المخاطر، ولا بد من الإشارة إلى إن توسيع نطاق مفهوم الموهبة في المدرسة سينمي ويطور الشخص بصورة متكاملة وبذلك يزيد من القدرات والإمكانيات البشرية، وسيعمل على تقوية كافة الجوانب الصحية للتلاميذ عبر مختلف الأعمار كما ان جميع البرامج الخاصة المتعلقة بالموهبة والإبداع تقوم على إظهار كل من جوانب المعرفة العقلية والموهبة العقلية، والمهم ان يتوفر التدريب الجيد للتلاميذ ليتمكنوا من تطوير مواهبهم الإبداعية المتعددة وإعدادهم للعمل في برامج إبداعية أخرى .

الخلفية الأساسية التي يستند إليها برنامج المواهب العقلية المتعددة

لقد عالج العديد من الباحثين جوانب الموهبة بطرق مختلفة ومن رواد هذا الميدان الدكتور (ثيرستون) والذي كان مهتما بالابداع وقام بدراسة التحليل العاملي للإبداع .وقد قامت العديد من الدراسات حول القدرات العقلية بما فيها الادراك والتحليل والقدرات الميكانيكية التي يمتلكها الفرد، وقد اضافت هذه الدراسات عوامل

او قدرات عقلية وصلت الى حوالي 45 عاملا وقد ازدادت لتصل الى 100 مستوى مختلف في الموهبة العقلية وذلك بعد الدراسات التي قام بها (جيلفورد) وآخرون

دعوة لتطوير نظرية تعليمية تربوية

إن ما انبثق من جهود من قبل الأبحاث التي تناولت موضوع الإبداع قد جلبت انتباه العديد من الأخصائيين كما جلبت اهتمام المؤسسات التعليمية في الدول المختلفة حول مفهوم الإبداع وقد أوكلت مهمة تطوير نظرية تربوية تعليمية إبداعية متكاملة إلى العاملين في جامعة(يوتا) وقد ركزوا في بداية البرنامج على المصادر البشرية الفطرية التي يولد بها الإنسان والمعروفة أكثر من التركيز على مصادر المعرفة المكتسبة.

وقد برزت من خلال هذه البحوث أهمية الفكرة القائمة على حاجة التلاميذ إلى المعاملة الجيدة وتتمثل في التعامل معهم وكأنهم يمتلكون قدرات عقلية كاملة بحيث يستطيع الطلاب إن يتعلموا استعمال مجموع القدرات العقلية في المدرسة كواحدة من أهم المصادر البشرية الحيوية ذات المستوى الرفيع وهذا ما يحتاجه الطلاب في الحقيقة (السرور، 2000).

نظرية المنهاج المزدوج المتزامن لتطوير المصادر البشرية

قام بتطوير هذه النظرية فريق تكون من عشرة تربويين من جامعة اوتا وعرفت ايضا (بنظرية اوتا التربوية) والتي تمثلت أهدافها فيما يلي:

1. الكشف عن المصادر البشرية المعروفة والعناية بها فمعظم المواهب والقدرات العقلية بحاجة الى تنشيط وتطوير المهمل منها ويمكن توضيح ذلك من خلال شعارين أو ندائين هما:

أ. عندما تعمل المواهب المتعددة بصورة أكثر إبداعية فان الناس يتصرفون بصورة أكثر فعالية.

ب. عندما تعمل المواهب المتعددة بصورة أكثر فعالية فان الناس يتصرفون بصورة أكثر إبداعية.

2. الاستفادة من الأبحاث العلمية المتعلقة بالمصادر البشرية.

3. نظرة التربية الى المهن وعلاقاتها بمتطلبات العمل الحقيقي والمناسب.

4. حاجة البرامج التربوية الى تصميم وتنظيم افضل يقدم للأفراد فهما واسعا للذات اضافة الى زيادة التقدير والثقة بها.

5. اعداد نموذج ذي بعدين لتطوير برامج تربوية يكون التركيز فيه على الغرض النهائي وليس على الوسائل التي تؤدي الى هذا الغرض كما يكون التركيز على الطلاب في غرفة الصف ويتمثل هذان البعدان او المظهران في عمليات الموهبة والمعرفة.اختيار وتسمية المواهب في مجموعة المواهب المتعددة .

يتكون مفهوم المواهب المتعددة الاولى من ست مواهب يلعب الابداع دوراً رئيسياً في خمسٍ منها ويمكن تسميتها بمواهب التفكير الإبداعي اما الموهبة السادسة فهي الموهبة الاكاديمية والتي تعتبر هنا بديلة الذكاء ويمكن تسميتها بالموهبة الذكائية وهذه المواهب جميعاً هي ما يلي:

1. **التفكير الانتاجي:** وهي توليد عدة أفكار أو حلول متنوعة وغير مألوفة وإضافة تفاصيل للافكار لتحسينها وجعلها أكثر أهمية.
2. **اتخاذ القرار:** وهي وضع خطوط عامة ثم وزن الأمور، ثم إصدار حكم نهائي ومن ثم الدفاع عن القرار الذي يتخذ من ضمن عدة بدائل.
3. **التخطيط:** تصميم وسائل لتنفيذ فكرة ما من خلال وصف ما سيتم عمله وتحديد المصادر التي تحتاجها ووضع خطوط عامة لسلسة من الخطوات وإبراز المشاكل المحتملة في الخطة.
4. **التنبؤ:** إجراء عدة تنبؤات حول الأسباب والتأثيرات المحتملة لظواهر متعددة.
5. **الاتصال:** استخدام وتفسير نماذج الاتصال اللفظية وغير اللفظية للتعبير عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات للآخرين.
6. **الموهبة الاكاديمية:** وهي تطوير قاعدة معرفية ومهارات حول موضوع او قضية ما من خلال اكتساب المعلومات والمفاهيم (الحروب، 1999).

وقد تم إضافة ثلاثة مواهب جديدة للمجموعة المعيارية الأولى من المواهب الست وتمثلت في:

1. **العلاقات الإنسانية:** ويطلق على هذه الموهبة اسم موهبة الاحتكاك العالي وقد تم إضافتها عام (1982) ويتم ذكرها عادة اكثر من الموهبتين الأخريين.

2. التنفيذ: ويكون بإنتاج الطالب لخطة يطلب منه المعلم بعد ذلك ان ينفذها أو على الأقل أن يخبره بكيفية تنفيذها، وإذا كانت الخطة غير قابلة للتنفيذ يعمل المعلم على تحدي الطالب في تنفيذها والا فعليه إنتاج خطة جديدة يمكن تنفيذها.
3. التبصر: أو التبصير في المشاكل والمعضلات أو التحديات ويمكن للموهبة أن تكشف أو تطور أنواع الإبداع لدى الأفراد الذين يستطيعون ان يفتحوا ميادين جديدة –سواء صغيرة أو كبيرة- مليئة بالفرص تمكنهم مع الآخرين في احراز التطور والتقدم في العالم وقد تم اضافة هذه المهارة مع مهارة التنفيذ.

برنامج شلختر

نموذج المواهب غير المحددة (تطبيق برنامج المواهب المتعددة في برنامج الدمج وبرامج الموهوبين).

المواهب غير المحددة: عبارة عن نموذج تعليمي تدريسي لمهارات التفكير في غرفة الصف، وهي مبنية في تنفيذها وتدريسها على عدة أبحاث حول منهج المواهب المتعددة وقد تم اعداد هذا النموذج بحيث يناسب جميع طلاب المرحلة الأساسية والثانوية، وقد دلت الأبحاث العديدة على فعالية نموذج المواهب غير المحددة مع مجموعات الطلاب غير المتفاوتة وغير المتجانسة في القدرات العقلية والتحصيل الاكاديمي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، إضافة إلى أخذها بالاعتبار إلى الأقليات العرقية الريفية .

العناصر الرئيسية التي يتكون منها النموذج

يتكون نموذج المواهب غير المحددة من أربعة عناصر رئيسية هي:

1. وصف المهارات الأساسية في مجموعات المواهب المتعددة لنموذج تايلور والمتمثلة في التفكير الانتاجي واتخاذ القرار والتخطيط والتنبؤ والاتصال.
2. استخدام مواد النموذج التعليمي والتي يمكن من خلالها توضيح وظيفة مهارات تفكير المواهب المحددة في تنمية التعليم الأكاديمي.
3. وضع برامج تدريبية تمكن المعلمين من معرفة طبيعة قدرات التفكير المتعددة لدى الطلاب.
4. وضع نظام لتقييم تطور الطالب في عناصر مهارة التفكير.

معيقات التعليم الفعال لمهارات التفكير

1. قلة وعي التربويين بمهارة التفكير.
2. الضعف في تعريف مهارات التفكير بشكل دقيق.
3. تعليم المعلمين الخاطئ وغير المناسب لمهارات التفكير.
4. محاولة تغطية عدة مهارات في وقت زمني قليل.
5. استخدام الاختبارات والمقاييس غير المناسبة (الحروب، 1999).

منهج المواهب المتعددة والمواهب غير المحدودة

أهداف مشروع المواهب غير المحددة

1. تدريب المعلمين على معرفة طبيعة القدرات المتعددة لدى الطلاب.
2. تطوير مواد وادوات تدعم دمج عمليات الموهبة في البرنامج التعليمي التقليدي.
3. تنمية أداء الطلاب في المواهب المتعددة والتي تتضمن التحصيل الاكاديمي والتفكير الابداعي ومفهوم الذات.

البحث الأولي

هدف مشروع برنامج المواهب غير المحددة الى دراسة اثر استخدام نموذج المواهب المتعددة العليا على أداء الطلاب خلال السنوات الثانية والثالثة للمشروع وقد اجري البحث على ثماني مدارس ثم تقسيمها الى أربع مدارس كمجموعة تجريبية وأربع مدارس كمجموعة ضابطة، وقد تميزت المدارس بتجانسها في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والتكوين العرقي في مجتمع الدراسة في بلدة موبيل التي استخدم فيها تصميم البحث التجريبي وقد تمت مشاركة وتدريب (73) معلم غرفة صف عادية (من الصف الاول حتى السادس) كمعلمي مواهب، وذلك لمدة ثلاث سنوات وهي مدة البحث وتم تقييم الطلاب الذين اظهروا مدى واسعاً في القدرة العقلية والتحصيل في المدارس التجريبية والضابطة من خلال عدة اختبارات قبلية وبعدية مثل اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، وأداة كشف كوبر سميث لتقدير الذات واختبار استانفورد للتحصيل واختبارات المواهب محكمة المرجع وهذه الاختبارات

عبارة عن بطارية مكونة من عشرة مقاييس طورها فريق البحث والعاملون في المشروع في جامعة الاباما، من خلال هذه الاختبارات لوحظ وجود فروقات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في السنتين الثانية والثالثة، وذلك على مقاييس التحصيل الاكاديمي وتطور المواهب ومفهوم الذات.

وعندما اقترح تايلور ان 90٪ من الطلاب في المدرسة الواحدة يمكن تعريفهم على انهم فوق المعدل الطبيعي على الاقل في واحدة من مجالات المواهب الست، فانه بذلك قد قدم الفرصة لتطوير هذه المواهب من خلال البرنامج التعليمي العام، وقد تم اختبار وفحص هذه الفرضية في بحث المواهب غير المحددة حيث اظهرت نتائج اختبارات المواهب محكية المرجع (CRT) ان النسبة شملت تقريبا 85٪ من مجموع الطلبة في كل صف من الصفوف من الاول حتى السادس مع ملاحظة ان هذه النسبة لم تشمل الموهبة الاكاديمية (الحروب، 1999).

تعريف الطلبة بمنهج المواهب المتعددة

يكون تعريف الطلبة بمنهج المواهب المتعددة لمساعدتهم على فهم وظيفة كل موهبة من المواهب المتعددة وتعلم المهارات المحددة وتقويتها ويمكن توضيح ذلك من خلال هذا العرض:

1. **التفكير الانتاجي**
   أ. فكر في عدة أفكار.
   ب. فكر في افكار متنوعة.
   ج. فكر في افكار غير مألوفة.
   د. أضف لأفكارك كي تجعلها افضل.
2. **التنبؤ**: إجراء تنبؤات عديدة ومتنوعة حول موقف معين.
3. **الإتصال:**
   أ. أعط كلمات منفردة عديدة ومتنوعة لوصف المشاعر.
   ب. فكر في اشياء عديدة ومتنوعة تشبه اشياء اخرى وذلك بطريقة خاصة.

ج. دع الآخرين يعرفون انك تفهم كيف يشعرون.

د. اعمل على ترابط الافكار باستخدام عدة اعتقادات شاملة ومتنوعة.

ه. عبر عن مشاعرك وافكارك واحتياجاتك دون استخدام كلام.

4. **التخطيط:**

أ. تحدث عما ستقوم بتخطيطه بحيث يعرف شخص آخر ما هو مشروعك.

ب. تحدث عن جميع (المواد والأدوات)التي ستحتاجها في المشروع.

ج. تحدث بالترتيب عن جميع (الخطوات التي ستحتاجها) لتكملة المشروع.

د. تحدث عن (المشكلات) المختلفة التي يمكن ان تبعدك عن تكملة المشروع.

5. **اتخاذ القرار:**

أ. فكر في أشياء عديدة ومتنوعة يمكنك إن تفعلها (البدائل).

ب. فكر بحذر أكثر في كل بديل (المحك).

ج. اختر بديلا واحدا تعتقد انه الأفضل (القرار).

د. أعط أسبابا عديدة ومتنوعة لاختيارك .

الإستراتيجيات التعليمية الأساسية لتدريس المواهب

تم تطوير اختبارات الاستراتيجيات التدريسية في غرفة الصف لتنفيذ تعليم مهارات التفكير في مشروع المواهب غير المحددة ومن خلال هذا المشروع درب المعلمون على المهارات التالية:

1. إعطاء توجيهات أو طرح أسئلة تتضمن تلميحات للمهمات المعرفية التي سيطورها الطالب
2. إعطاء الطالب وقتا كافيا للتفكير والإجابة.
3. قبول ومكافأة الطلاب والبناء عليها.
4. تبسيط ونمذجة مهارات تفكير الطالب (الحروب، 1999).

البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية للموهوبين

اختبار قياس مهارات الكتابة الإبداعية

تم بناء الاختبار التحصيلي وفق الآتي:

1. تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة.
2. تحديد الأهداف السلوكية المعرفية الوجدانية والنفسحركية.
3. اختبار المحتوى وتحديده وتحليله إلى الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
4. كتابة فقرات أولية لقياس الأداء الإبداعي في التعبير انسجاما مع خطوات العمل المبنية وفق نموذج ويليام جوردون كما يلي:

أ. أوراق عمل الطالب والمعلم: تم إعداد دليل للطالب ودليل للمعلم يتضمن كل منهما اوراق عمل اما دليل المعلم فيتضمن العناصر الآتية:

- التعريف بالبرنامج وخصائصه ومميزاته.
- طرق تنفيذ البرنامج وبخطوات إجرائية.
- تحديد الأهداف السلوكية المحددة بإجراءات قابلة للقياس.
- تحديد عناصر محتوى البرنامج.
- تحديد أهداف كل نص وخطوات تنفيذه بعد تحديد النصوص التي سيكتب فيها الطلبة.
- تحديد خطوات تنفيذ البرنامج ككل.

5. تصنيف المحتوى الى فئات.
6. إجراء دراسة أولية تتضمن:

أ. اختيار عينة من الطلبة مماثلين لأفراد الدراسة الحالية.

ب. تطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية على طلبة شعبتين من طلبة الصف العاشر الأساسي (شعبة من الذكور وشعبة من الإناث) من غير الشعب التجريبية والضابطة.

ج. حذف وتعديل ما هو غير مناسب وتحديد طرق التطبيق والتعليمات ووزن الاختبار قبل إجراء الاختبار القبلي على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

د. تحديد الاختبار وصياغته في الصورة النهائية.

ه. تطبيق الاختبار للوصول إلى دلالات سيكومترية (قطامي واللوزي، 2008).

الوحدات التي تضمنها البرنامج التدريبي المقترح

الوحدة الاولى

غدا يأتي الربيع كتطبيق لإستراتيجية جعل المألوف غريبا وجعل الغريب مألوفاً معا (النموذج الأصلي لجوردون) فللوهلة الأولى هناك شق في موضوع (الربيع) مألوف للطلبة ولكن الوحدة هي جعل المألوف غريبا بتأمل العنوان فعبارة غدا يأتي مقصودة لايجاد معنى اعمق من قدوم الربيع فالربيع هنا بدخول عبارة "غدا يأتي" أصبح امرا يتعلق أكثر بالنفس البشرية بآمالها وآلامها.

الوحدة الثانية (السيف والقلم)

هي تطبيق لجعل المألوف غريبا وهذا الموضوع مكون من مألوفين والمطلوب الوصول الى ما هو غير مألوف في العلاقة بين السيف والقلم وهذا النمط يدعو الى الانتقال من المحسوس الى المجرد ومن الشيء الى معانيه وغاياته ودوره وروابطه غير الملحوظة للوهلة الاولى.

الوحدة الثالثة "شاشة ونافذة"

وهي أيضا تطبيق لجعل المألوف غريبا ولكن من زاوية الترابط الجديد غير الشكلي بين شاشة جهاز الحاسوب ونافذة الغرفة (في صورة العلاقات الجديدة بين الشاشة والنافذة فكلتاها منفذ يطل من خلاله الانسان على عوامل مليئة بالاحداث والمتغيرات والظواهر بما يحمله ذلك من تأثيرات على معارفه وانفعالاته.

الوحدة الرابعة "إعلان"

هذه الوحدة تطبيق للكتابة الابداعية الوظيفية: وقد تم فيها استخدام رحلة تلف الأشتات والغرض منها إيصال رسالة للطلبة ان الابداع يدخل في الكتابة الوظيفية

ايضا باعتبار مهارات التفكير الإبداعي مهارات عامة يجري تطبيقها في مختلف المواقف التي تتطلب حل المشكلات بطريقة مبتكرة إبداعية وبما ينسجم مع منهاج موضوع التعبير والتلخيص وبما يواكب متغيرات الحياة المعاصرة التي يعيشها الطلبة.

الوحدة الخامسة "الديمقراطية"

وأيضا لتطبيق جعل الغريب مألوف فالديمقراطية كمفهوم جديد نسبيا يتم تشبيهها بما هو مألوف لديهم مثل جسم الإنسان او شبكة المياه أو السيارة وذلك ليتم فهم الفكرة الجديدة واستيعابها. وقد بني الاختبار استنادا إلى الأدب النظري لتطبيقات نموذج جوردن في التدريس الصفي وفي تنمية مهارات الكتابة الإبداعية على وجه الخصوص مع الأخذ بالاعتبار المواضيع التي يشملها المنهاج الذي قررته وزارة التربية والتعليم لتدريس مادة التعبير والتلخيص.

أما الأسس التي اعتمدت في توزيع علامات الاختبار تبعا للأوزان النسبية للمهارات فاستندت الى اوزان تلك المهارات كما يمكن استنتاجها من نموذج جوردون، ويتم تصحيح اجابات الطلبة وفق هذا المنظور استنادا الى مدى امتلاك الطالب للمهارات التي يقيسها الاختبار انطلاقا من تقويم المعلم لذلك.

أما الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الطلبة على ممارسة الكتابة الابداعية باستخدام المهارات المطلوبة في مادة التعبير الكتابي الابداعي (قطامي واللوزي، 2008).

برنامج بوردو لتنمية التفكير الابداعي

يتكون البرنامج من سلسلة من الدروس عددها 28 درسا مسجلة على اشرطة باصوات اذاعية يتعرض الطفل في كل درس الى نوعين من المعلومات:

1. بعض الأفكار والمبادئ التي تؤدي الى تحسين القدرة الابداعية لمدة 3-5 دقائق.
2. قصة احد الرواد المبدعين من العلماء او الزعماء تقدم في اطار درامي مع خلفية من الموسيقى التصويرية الملائمة وتستغرق هذه الفترة من الدروس 7-10 دقائق.
3. ويعقب ذلك في كل جلسة تدريب تقديم عدد من التمرينات تشتمل على مواد لفظية وشكلية مطبوعة لتنمية قدرات الابداع المختلفة (سليمان، 2004).

التنشئة الفعالة والتعليم المستقل خلال البرمجة الفردية (ترفنجر)

في معظم الحالات، يُبلّغ الأطفال: متى، وماذا وأين، وكيف سيتعلمون الزمن/ والمضمون/ والأسلوب؟ والتعلم الذي يحصلون عليه يقوم من قبل أفراد آخرين وليس من المعقول أن نتوقع بشكل مفاجئ أن يكونوا فعّالين ؛ لديهم المبادرة، وعندهم ملكة التوجه الذاتي وهم محرومون من التدريب المسبق، أو لديهم القليل من الاعداد المطلوب. وعلى الرغم من أن الموهوبين أكثر استقلالية من غيرهم فإن الأغلبية منهم تحتاج إلى تدريب وإعداد ؛ وتطوير لمهارات البحث المستقل والاتجاهات المستقلة. يرتكز هذا البرنامج على اساس ان هناك العديد من القدرات والمواهب تتواجد عند الطلبة لكنها تحتاج الى التنظيم والتوجيه، لذا لا بد من توفير البرنامج الملائم الذي يتلائم مع هذه القدرات والمواهب (ياسين، 2001).

أن طبيعة التعلم المستقل وتعريفه توضح من خلال المفاهيم التالية:

- **مفهوم الفاعلية**: اي التخطيط واستخدام النتائج والأحداث من خلال التوظيف المناسب للتفكير الابداعي والتفكير الناقد لحل المشكلات.
- **الاستقلالية**: أي العمل الموجه ذاتياً للتعامل مع المشكلات من خلال المسؤولية، القدرة على التأثير، الاهتمام، المشاركة، واستخدام الخيال.
- **التعلم المستقل**: أي القدرة على تحريك المصادر المختلفة واستخدامها في حل المشكلات، فهو عبارة عن الاستقلالية والقدرة على تحمل المسؤولية التي تحرر الفرد من التبعية الفكرية للآخرين.

عناصر التعليم المستقل الفعال..

1. الخصائص والكشف.
2. تطور العملية.
3. كفاية المحتوى.
4. الإدارة والبيئة.

ويأخذ اعتبارين هما الفردية والتطبيق.

أولاً: خصائص الكشف

من الضروري معرفة أهمية الابعاد المتعددة للقدرة المعرفية والأداء والشخصية، والاستقلال والمواهب، ويختلف أسلوب الكشف هنا عن الأساليب التقليدية فيما يلي:

1. الأسلوب الفردي شامل غير محصور.
2. التشخيص من خلال الخصائص والمواهب.
3. يهتم بمعلومات المتعلم واحتياجاته.
4. يصوغ مفهوماً للطبيعة النوعية للتميز وليس فقط للطبيعة الكمية.

ثانياً: تطور العملية

للتعلم المستقل أربع مهارات وكذلك ثلاثة مستويات.

1. المهارات

أ. مهارات العملية.

ب. مهارات التفكير الابداعي.

ج. مهارات التفكير الناقد.

د. حل المشكلات والبحث والاستقصاء.

2. أما مستوياتها:

أ. التدريب على التفكير الابداعي والناقد.

ب. تعلم طرق ابداعية في حل المشكلات.

ج. التعامل مع مشاكل وتحديات حقيقية.

ثالثاً. كفاءة المحتوى

تعني التعلم واستغلال الوقت المتبقي من عملية اتقانهم للمواضيع الدراسية، في الاستكشاف والابتكار وحل المشكلات وعمليات التفكير ذات المستوى العالي.

رابعاً. الادارة والبيئة

تعني عملية التوثيق والتعامل مع السجلات والمهارات الادارية والبيئة وتوظيفها في امكانية توفير تعلم مستقل فعال، وتسهيل سلوك الانتاج الابداعي. (السرور، 2003).

لقد طور المربون (تريفنجر، بارتون، سورتور) خطة من اربع خطوات لتطوير التوجيه الذاتي والاستقلالية والمبادرة الذاتية في التعلم.

الخطوة الاولى: للمعلم ذي الشخصية القيادية: يحدد المعلم النشاطات للصف كله؛ أو للطلبه كأفراد مع مراعاة للفروقات الفردية فيما بينهم، ويحدد ساعات العمل الدراسية والموقع المكاني؛ والمخرجات والنتائج التي يأمل مع الطلبة على تحقيقها وانجازها، ومعايير التقويم.

الخطوة الثانية: في البداية ؛ توجيه ذاتي أسلوب المهمات ؛ المعلم يطرح النشاطات، أو بدائل ومشروع (مثل مراكز التعلم) ؛ ويختار الطلبة مما أمامهم من خيارات.

الخطوة الثالثة: في النصف الثاني لخطوة (التوجيه الذاتي)نسق قرين أو رفيق الدراسة– الطلبة يلعبون دوراً كبيراً) ويشاركون في قرارات اختيار النشاطات في عملية التعلم الخاصة بهم، وفي تحديد الاهداف ويشجع المعلم الطلبة لاختيار البدائل والرغبات التي يفضلونها لتقوية التوجه لديهم.

الخطوة الرابعة: يصبح الطلبة في هذه الخطوة قادرين على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، وتنفيذ النشاطات التعلمية من خلال التوجه الذاتي الذي يعبر عن قيادة الطلبة لأنفسهم دون مؤثرات خارجية. ويقوم الطلبة أيضاً بتقويم تحصيلهم وأدائهم. ومع ذلك؛ يكون الأستاذ حاضراً لتقديم أية مساعدة. غير مباشرة عند الضرورة. (ياسين، 2001: 222).

برامج الموهوبين والمتفوقين في الوطن العربي

لقد أجحفت بعض الدراسات والتقارير المسحية بحق الدول العربية عندما أشارت إلى ندرة برامج الرعاية الخاصة للطلاب الموهوبين في معظم الدول العربية،

وأن هذه الدول لازالت تتجاهل ضرورة العناية بهذه الفئة من الطلاب، ومدى حاجتها إلى طاقات الموهوبين والمبدعين في الميادين العلمية المختلفة، على أنها كفاءات عالية الجودة لها مساهماتها التي تتميز كماً وكيفاً عن مساهمات باقي أفراد المجتمع. غير أن الواقع يمثل صورة مغايرة لما أطلقته تلك الدراسات والتقارير حيث تبين مؤخراً أن هناك سباقاً محموماً بين الدول العربية نحو مسألة اكتشاف الموهوبين والتعرف على حاجاتهم، وتوفير العناية والتربية اللازمة لهم، بهدف توفير القيادات الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية من جهة، والوقوف أمام تيار هجرة العقول العربية إلى الدول الغربية من جهة أخرى. (الداهري، 2005، الظاهر، 2005).

وعلى الرغم من ذلك فإن هناك مجموعة من الحقائق أشارت إليها الدراسات المسحية ومشاريع تربية الموهوبين والمبدعين في الوطن العربي ومن أهمها:

- عدم وجود تشريعات أو إدارات حكومية لرعاية الموهوبين في معظم الدول العربية.
- عدم وجود خطط واضحة أو مناهج دراسية أو أساليب منظمة لرعاية الموهوبين.
- لم تتعرض سياسات التعليم إلى نظام التسريع الأكاديمي للمتفوقين إلا نادرا.
- لا توجد نظم أو أساليب واضحة لاكتشاف الموهوبين.
- لا توجد برامج لإعداد معلمين للعمل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- لا توجد خطط متابعة للطلبة المتفوقين بعد إتمام الدراسة (جروان، 2008).

وبالمقابل يمكن تلخيص أهم الشواهد على تربية الموهوبين والمبدعين في العالم العربي بما يلي:

- تقديم بعثات دراسية ومكافآت تقديرية للمتفوقين على مستوى التعليم العام والجامعي.
- عقد المؤتمرات العلمية والندوات التربوية التي تعالج نظريا بعض جوانب عملية الكشف عن الموهوبين وأساليب رعايتهم وإرشادهم.
- اجراء البحوث والدراسات على مستوى الدراسات العليا في الجامعات والكليات.

- تنظيم مسابقات محلية أو إقليمية موجهة في معظمها للمواهب الأدبية والفنية.
- تنظيم برامج جوائز مالية للمبدعين في مجالات الفنون والآداب والعلوم من بعض المؤسسات الخيرية.
- بث برامج إذاعية وتلفزيونية تركز على المواهب الفنية والرياضية والأدبية.
- إنشاء جمعيات ومؤسسات أهلية غير حكومية تهدف إلى تربية الموهوبين والمتفوقين مثل مؤسسة الإمارات لرعاية الموهوبين والمجلس العربي لرعاية الموهوبين والمتفوقين.
- السماح بالتسريع الأكاديمي للطلبة المتفوقين في بعض البلدان العربية (جروان، 2008).

وفيما يلي عرض لبعض التجارب العربية في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين

برامج تربية الموهوبين في الأردن

لقد امتاز عقد الثمانينات من القرن الماضي في الأردن بالاهتمام بفئات التربية الخاصة عموما، ومن هذه الفئات الطلبة الموهوبون حيث ظهر في الأردن ما يسمى بالبرنامج الريادي للمتفوقين والموهوبين (1984)، الذي يعتبر موازيا للاتجاه الثالث في تربية الموهوبين الا وهو اتجاه فتح الصفوف الخاصة للموهوبين والملحقة بالمدرسة العادية فقد قامت مؤسسة أعمار السلط بتبني مشروع ريادي خاص باستكشاف المتفوقين وذوي المواهب المتميزة من الشباب والشابات في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة السلط وتطوير برنامج مقابل يؤدي الى اثراء معلوماتهم الأساسية في اللغات والرياضيات والعلوم من جهة، ويغذي من جهة أخرى أنشطتهم الابداعية وينمي شخصياتهم وقدراتهم القيادية.

وقد استقبل المركز الريادي أول مجموعة في العالم الدراسي 84/ 1985 حيث تكونت تلك المجموعة من 90 طالبا وطالبة، ممن انهوا المرحلة الإعدادية وفي عام 1985 انضم 90 طالبا وطالبة الى البرنامج وأصبح عدد الطلبة في العام الدراسي 86/ 87 حوالي 270 طالبا وطالبة ويقبل الطلبة في هذا البرنامج وفق اسس تنافسية تأخذ بعين الاعتبار معدلاتهم في امتحان الشهادة الاعدادية ووفق نتائجهم على اختبارات

الاستعداد التحصيلي ويتضمن البرنامج المدرسي تسع حصص أسبوعية تغطي مواد اللغة الانجليزية والرياضيات واللغة العربية والعلوم والحاسوب كما يتضمن البرنامج عددا من الأنشطة منها الموسيقى والنشاط الإبداعي والفن والطباعة والرياضة والحاسوب، أما طرائق التدريس المستخدمة في هذا البرنامج فهي المحاضرات والرحلات والزيارات الميدانية والأساتذة الزائرين والتدريب العملي (مؤسسة أعمار السلط، 1984).

كما قام الأردن بفتح مدرسة أخرى للموهوبين تستخدم اختبارات حديثة جدا لقبول الطلبة وفق أسس مدروسة وتشرف على المدرسة مؤسسة نور الحسين بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وذلك انطلاقا من إيمان المسؤولين في الحكومة الأردنية بضرورة استكشاف الاطفال الموهوبين في المجتمع الاردني وتنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن (المعايطة والبواليز، 2000).

تجربة الأنوروا لمشروع الموهوبين في الأردن

تنامي الاهتمام بالطلبة من ذوي الحاجات الخاصة بعامة والموهوبين بخاصة حيث أبدت دائرة التربية والتعليم في كالة الغوث الدولية اهتماما بهذا المشروع.

وقد تزامن هذا الاهتمام بالبرنامج المشار إليه مع دعوات مختلف الفعاليات التربوية من معلمين ومدربين ومشرفين تربويين والتي تفيد بأن هناك طلبة موهوبين في مدارس الوكالة. ولما كانت حاجات الطلبة تختلف باختلاف قدراتهم وقابلياتهم للتعلم،فقد كان لا بد من التخطيط لايجاد فرص على المستوى الفردي والزمري والجماعي توائم رغباتهم وقدراتهم ضمن برامج عمل مخططة لا توفرها بطبيعة الحال برامج التعليم في الصفوف العادية. ولما كان هدف التربية والتعليم مساعدة الطلبة على تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم إلى أقصى ما تستطيع قدراتهم وقابلياتهم، فإن تجاهل تحقيق ذلك يصاحبه شعور بالاحباط والمساس بأهم المرتكزات التي تبنى عليها عملية التعليم والتعلم.

وعليه فقد كان لا بد من التعرف على أولئك الطلبة الموهوبين في صفوف المرحلة الاساسية وبخاصة صفوف الحلقة الثانية وإلحاقهم في برامج معدة للطلبة الموهوبين تشبع اهتماماتهم وتنمي قدراتهم الابداعية وتطورها (المعايطة والبواليز، 2000).

تجربة مدرسة المتفوقين الثانوية بمصر

فكرة إنشاء مدرسة ثانوية للمتفوقين والغرض منها:

لما كان التلاميذ خامة بشرية تهتم بها الدول وتعتبرها ثروة المستقبل وعدتها في بنائه حتى أصبح إعدادهم وحسن رعايتهم أحد المقاييس التي يقاس بها مدى تقدم الدول خاصة في هذا العصر الذي يمتاز بالتقدم العلمي واستخدام الذرة وغزو الفضاء.

ولما كان التلاميذ ـ شأنهم شأن أي عينة بشرية تؤخذ من المجتمع ـ يخضعون في توزيعهم من حيث القدرات العقلية إلى المنحنى المعتدل فتقع الغالبية العظمى منهم أي حوالي 95,4٪ حوالي المنتصف بينما حوالي 4,6٪تقع في الطرفين أحدهما بالإيجاب والآخر بالسلب.

فإن ذلك يعني أن هناك ثلاث فئات من التلاميذ ،فئة العاديين التي تمثل 95,4٪ وفئة العباقرة أو الموهوبين والتي تمثل 2,3٪ تقريباً من مجموع التلاميذ وفئة ضعاف العقول وهي أيضا تمثل 2,3٪ تقريباً.

ولما كانت المدارس العادية تستوعب الفئة الأولى فقد اهتمت معظم الدول بتخصيص مدارس الفئة الثانية على أساس أنها فئة ذات خصائص معينة لو توفرت لها الرعاية والتوجيه والإعداد لأصبح أعضاؤها قادة في الميادين العلمية والفنية والاجتماعية ،كما اهتمت بتخصيص مدارس للفئة الثالثة على أساس أنهم فئة من المجتمع كان نصيبهم مما تمنحه الطبيعة من القدرات العقلية ضئيلاً مما يجعلهم في حاجة إلى توجيه وحماية خاصة.

وكانت مصر تسعى جاهدة للأخذ بالأسلوب العلمي في جميع الميادين حتى تساير ركب الحضارة والتقدم، فقد فكرت في إنشاء فصول للمتفوقين بالمدارس العادية ينتقى لها التلاميذ المتفوقون في العلوم والآداب ترعاهم رعاية خاصة وتعدهم إعداداً معيناً.واتسعت التجربة حتى برزت ضرورة إنشاء مدرسة مستقلة للمتفوقين فاهتمت وزارة التربية والتعليم بهذه الفكرة في عام1954 وبدأت تستقبل مدرسة المعادي الثانوية الطلبة المتفوقين في صيف عام 55م بصفة مؤقتة إلى أن يتم تشييد المدرسة

الجديدة وكانت نسبة الإقبال على المدرسة تتراوح بين42٪ ،60٪ من عدد الطلبة المتفوقين بالجمهورية.

واستقبلت المدرسة في عامها الأول 55م ـ56م 61 طالباً بالصف الأول الثانوي واستمر النمو في المدرسة إلى أن أصبح عدد طلبتها في عام 68م ـ 69م ،280 طالباً.

وكانت المدرسة قد انتقلت إلى مبناها الجديد بعين شمس في صيف سنة 1960 وأصبحت مدرسة مستقلة تضم المتفوقين من جميع المحافظات بالجمهورية العربية المتحدة (المعايطة والبواليز،2000).

أما الغرض من إنشاء هذه المدرسة

فهو إعداد المتفوقين علمياً واجتماعياً ورياضياً ونفسياً بغرض تنمية قدراتهم وإبراز مواهبهم وضمان استمرار تفوقهم وحسن رعايتهم وتهيئة الظروف الدراسية المناسبة وأحسن الفرص للنمو المتكامل والوصول بقدراتهم إلى أقصى ما يمكن من نمو حتى يتحقق لهم استغلال طاقتهم إلى أقصى حد ممكن.

وقد حددت المدرسة أهدافها في الآتي:

1. إعداد جيل من المتفوقين لتولي قيادات مهام البناء في المستقبل لدولة تسعى لبناء نفسها على أسس علمية.
2. الكشف عن الميول والاستعدادات وتنميتها وصقلها وتوجيهها وجهة اجتماعية علمية سليمة ومعاونة المتفوقين على مواصلة تقدمهم وتفتح إمكانياتهم وتدريبهم على التفكير والبحث العلمي والابتكار والتجديد والاختراع.
3. ربط الشباب المتفوق بالفكر والعمل الوطني حتى لا ينعزل عن مجرى الأحداث.
4. تدريب الشباب الطليعي المتفوق على فهم طبيعة مشكلات مجتمعه والمساهمة الإيجابية في حلها عن طريق التخطيط السليم والتفكير العلمي المنظم والسلوك القويم.
5. ربط الشباب المتفوق بالمجتمع العربي والخارجي ربطاً متماشياً مع المبادئ والاتجاهات العربية.

أما الوسائل المدرسية لتحقيق هذه الأهداف فهي:

1. توفير الظروف التعليمية السليمة المدروسة بعناية
2. تخطيط مناهج إضافية تناسب تفوق الطلاب وتساعدهم على تنمية مواهبهم واستعداداتهم.
3. العناية بألوان النشاط التي تضمن انطلاق الطلاب وتسمح باكتشاف مواهبهم وتشبع ميولهم.
4. تزويد المكتبة بالكتب والمراجع الحديثة لإتاحة فرص الاطلاع الخارجي في مختلف المسؤوليات.
5. تكوين التنظيمات القيادية المدرسية المختلفة التي تدار بمعرفة الطلاب والتي تسمح بظهور القيادات.
6. توفير المعامل والورش والأجهزة والوسائل التعليمية المختلفة التي تساعد الطلاب على الابتكار.
7. توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية والتربوية والمادية حتى لا تقف عقبات في سبيل التفوق.
8. توفير نظام للحوافز المعنوية والمادية.

شروط اختيار الطلبة

1. أن تنطبق على الطالب القواعد المقررة لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية.
2. أن يكون أحد خمسة من بين العشرة الأوائل (حسب المجموع الاعتباري المتضمن عاملي السسن والمجموع) من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة.
3. أن يكون مصرياً من بين العشرة الأوائل في امتحان الشهادة الثانوية.
4. الا يكون قد رسب في أية سنة من سنوات الدراسة بالمرحلة الإعدادية.
5. أن ينجح في الكشف الطبي (المعايطة والبواليز،2000).

مناهج المتفوقين الدراسية

يدرس طالب مدرسة المتفوقين الثانوية مناهج المدارس الثانوية العادية حسب خطة وزارة التربية والتعليم مضافاً إليها مناهج للمستوى الرفيع قررتها الوزارة هذا العام في بعض المواد الدراسية.

إلا أن طرق تدريس هذه المواد بمدرسة المتفوقين يختلف كلياً عن طرق تدريسها بالمدارس العادية فهي لا تقتصر على الشرح والتلقين من جانب المدرس وسلبية الطالب بل تعتمد أساسا على ايجابيات الطالب ومدى فعاليته في القيام والأبحاث والتجارب والاطلاع الخارجي والزيارات العلمية الرحلات والمشاهدات والتطبيق العلمي للقوانين والحقائق النظرية والاعتماد على الوسائل السمعية والبصرية بحيث يكون الكتاب المدرسي ليس أكثر من تخطيط برؤوس الموضوعات الواجب دراستها ، ولا يعتبر الخروج عليه خرقاً للمألوف بل العكس هو الصحيح فإن عدم الخروج عليه والتوسع الأفقي والرأسي هو الذي يعتبر خرقاً للمألوف.ومن دلائل ذلك أن طلبة المدرسة لا يستعينون إطلاقاً بالملخصات التي تعتمد على الحفظ فهم في حاجة إلى فهم واستيعاب.ولذلك نجد أن أغلب استعاراتهم الخارجية واطلاعهم داخل المكتبة يعتمد على المراجع العربية والأجنبية العلمية ويظهر هذا من إحصاء النشاط بالمكتبة. (المعايطة والبواليز،2000).

ومن الطرق المبتكرة المتبعة حالياً في التدريس ،اخترنا نماذج من اللغويات والعلوم العلمية والعلوم النظرية:

اللغة الإنجليزية

تعتمد هيئة لتدريس اللغة الإنجليزية على طريق التعيينات وتشجيع القراءات الحرة،إلا أن التجربة الرائدة في تدريس القصة الانجليزية والتي سميت بطريقة القراءة السطحية التي يقوم بها الطلبة بقراءة القصة خلال الشهر الأول من العام الدراسي ، ثم تناقش أحداث القصة في الفصل ،ثم يقوم الطلبة بدراسة القصة دراسة تحليلية بعد التغلب على شكل تفهم الأحداث التي اعترضتهم أثناء القراءة السطحية مع الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية كجزء أساسي.وقد استعانت المدرسة في ذلك

بالتسجيلات الصوتية بأصوات انجليزية للكتب المقررة وبعض الموضوعات الهادفة وأفلام تتعلق بالمقرر ،ويذهب التلاميذ مرة في الأسبوع إلى المعمل اللغوي بمنشية البكري.

اللغة العربية

1. طريقة التعيينات بتكليف الطلاب بإعداد الدروس وفق أسئلة خاصة تعد لهم وتتضمن الإجابة عنها أفكار المدرس.
2. المصحف المفسر وهو مشروع يقوم الطلاب بتفسير قدر من القرآن الكريم وقد قطع فيه شوط كبير.
3. الأبحاث وقد تنوعت وتعددت فمن مشروع التعريف بكتب المكتبة إلى مشروع التعريف بأعلام العرب إلى موضوعات أخرى متفرقة يختارها الطلاب ويساعدون بتقديم المراجع اللازمة لهم فيها ،وتقرأ هذه البحوث لينتفع بها الطلاب وتوضع بحجرة اللغة العربية للرجوع إليها والاستفادة منها.
4. التصوير اللغوي بإعداد لوحات فنية تشرح النصوص والقصص المقررة.

الرياضيات

في تدريس الرياضيات يوجه الطلبة إلى التحضير للموضوع الدراسي والى بعض المراجع المناسبة التي يستعين بها الطالب ليلم بجميع نقط هذا الموضوع وتحضير تطبيقات على الموضوع بمستوى أعلى من مستوى التطبيقات للطلبة العاديين.وتعطى للطلبة المصطلحات الانجليزية التي يحتاجون إليها للاطلاع على المراجع الأجنبية ،كما يستعان بوسائل إيضاح مجسمة في الهندسة الفراغية يقوم الطلبة بعملها بأنفسهم كما يكلف الطلبة بتحضير أبحاث على بعض الموضوعات العامة في المنهج الدراسي الذي يدرسونه في السنة القادمة (المعايطة والبواليز،2000).

تجربة المملكة العربية السعودية

تاريخ رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية

تطور الاهتمام برعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية مروراً بعدة مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: في عام 1410- 1416هـ تضافرت الجهود الرسمية، وبدعم من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وبالتعاون مع وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات، تم وضع برنامج بحثي متكامل، يبدأ بالتعرّف على الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروع بحث وطني باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين اثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، كنماذج أولية لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وقد تم تضمين نتائج المشروع في التقرير النهائي؛ وبناءً على ذلك فإن الأساس العلمي لتنفيذ ما نصت عليه السياسة التعليمية في المملكة، يكون قد اكتمل وأصبح جاهزاً ليدخل حيز التطبيق والتنفيذ.

المرحلة الثانية: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم الذي تأسس بناءً على محضر الاجتماع المنعقد في 29/ 10/ 1417هـ برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ وقد تم تبني المشروع والبدء في تطبيقه في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافة الإمكانيات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه، وتكليف فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبد الله النافع وعضوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامج، وتقديم تصور مفصل لمعالي وزير المعارف، وذلك وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم 877 تاريخ 6/ 5/ 1418هـ.

المرحلة الثالثة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين نظراً للحاجة الماسة لإيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 4/ 3/ 1421هـ.

المرحلة الرابعة: إنشاء إدارة رعاية الموهوبات: تم افتتاح برامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في الرئاسة العامة لرعاية البنات عام 1418هـ وابتدأ العمل فعلياً

بالفصل الثاني للعام 1419هـ وتحول اسمها إلى إدارة رعاية الموهوبات تاريخ 5/ 2/ 1422هـ وبعدها تم ربط الإدارة بمعالي النائب تاريخ 13/ 3/ 1423هـ وبعدها صدر قرار معالي وزير المعارف رقم 373373 تاريخ 4/ 12/ 1423هـ والقاضي بضم برنامج رعاية الموهوبات بالإدارة العامة لرعاية الموهوبين، بحيث تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالمهام الموكولة إليها لقطاعي البنين والبنات على حد سواء.

تجربة الإدارة العامة لرعاية الموهوبين

نظراً للحاجة الماسة لإيجاد إدارة عامة لرعاية الموهوبين، تمثل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، فقد تم إنشاء إدارة عامة تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذلك بالقرار الوزاري رقم 58054 وتاريخ 4/ 3/ 1421هـ.

من نحن؟

إدارة تعنى بتنفيذ سياسة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والموهوبات، وتحقيق الأهداف التي ترمي إليها وزارة التربية والتعليم.

رسالة الإدارة ورؤيتها

تعمل الإدارة على أن تصل بخدماتها إلى التعرف على الطلبة الموهوبين وتقديم الرعاية الملائمة لهم في جميع مدارس التعليم العام، وتطوير نظم تربوية وبرامج ونشاطات إثرائية وفق أفضل المقاييس العالمية.

أهداف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين

يمكن تحديد الأهداف العامة للإدارة فيما يلي:

1. تعزيز الانتماء الديني والوطني لدى الطلاب الموهوبين وتوجيه قدراتهم في سبيل ذلك.
2. تحقيق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق برعاية الموهوبين.
3. إيجاد بيئة تربوية تتيح للموهوبين إبراز قدراتهم وتنمية إمكانياتهم ومواهبهم.
4. تهيئة رعاية تربوية منظمة لمواهب الطلاب المتنوعة من خلال برامج رعاية الموهوبين داخل المدارس وخارجها.

5. إعداد وتدريب المعلمين والمشرفين على أساليب التعرف على مواهب وقدرات الطلاب المتنوعة وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع الطلاب وفي جميع المجالات.
6. المساهمة في توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع الطلاب لإبراز مواهبهم وتنميتها.

برامج الموهوبين.. لمن ولماذا؟

1. لجميع التلاميذ الحق في تعليم يتناسب وقدراتهم والذي بدوره يتيح لهم تنمية هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن. لذا فبرامج الموهوبين ليست مكافأة ولكنها حق تربوي.
2. التلاميذ الموهوبون لهم حاجات تعليمية مختلفة إلى حد ما عن بقية التلاميذ، وعلى هذا الأساس فإن المنهج المتبع في المدرسة يجب أن يحتوي على برامج تخدم هذه الحاجات.
3. حاجات التلاميذ الموهوبين متنوعة في جوهرها؛ فبالإضافة إلى الحاجات الأكاديمية، هناك حاجات شخصية، واجتماعية، وتفكيرية، وحاجات تحقيق الذات.
4. إن من أنجع الطرق لتلبية حاجات الموهوبين اعتماد أساليب متنوعة تؤدي إلى عملية التسريع الأكاديمي، والتسريع العلمي، والبرامج والخبرات الإثرائية.
5. إن الخبرات والبرامج الإثرائية الخاصة بالموهوبين لا يمكن أن تكون فاعلة ما لم تخضع لعناية فائقة في التخطيط والإعداد، ومن ثم التدوين الكتابي، والتنفيذ الميداني الدقيق.
6. برامج رعاية الموهوبين ليست مقيدة بأنماط وتفصيلات محددة لا يمكن الخروج عنها، بل هي برامج قابلة للتطوير والتكييف في جوهرها، تتخذ من أسلوب التقويم المستمر أداة رئيسة للتخطيط والتعديل والتنفيذ.
7. الطلاب الموهوبون هم قادة المستقبل في جميع المجالات وبتهيئتهم بصورة جيدة يضمن المجتمع نوعية من القادة ممتازة.

الإدارات العاملة بالإدارة العامة لرعاية الموهوبين

1. **إدارة الرعاية والبرامج الإثرائية:** وهي الإدارة المسؤولة عن جدولة أساليب الرعاية للطلبة الموهوبين وتطبيقها بمختلف مرافق الخدمات التي تقدمها الوزارة ووضع الأسس الكفيلة بذلك وتطويرها.
2. **إدارة التخطيط والتدريب:** هي الإدارة المسؤولة عن استشراف واستقراء المستقبل ووضع الخطط المناسبة له، وعن تدريب وتأهيل العاملين قبل وأثناء الخدمة في مجالات الرعاية والكشف والاحتياجات النفسية للطلبة الموهوبين
3. **وحدة الكشف والتعرف عن الموهوبين:** هي البوابة الأولى التي يتم من خلالها استقبال الطلاب المرشحين من المدارس لتطبيق المقاييس المقررة عليهم.

وسنتناول كلاً منها بشيء من الإيجاز بدءاً من الكشف فالرعاية والبرامج الإثرائية وانتهاءً بالتدريب والتخطيط.

أولاً: الكشف

تتبنى الادارة العامة لرعاية الموهوبين سياسة تعدد المحكات في عملية الكشف والتعرف بواسطة مقاييس تم إعدادها وتقنينها على البيئة السعودية لهذا الغرض وفق المراحل التالية:

المرحلة الاولى: الترشيح: ويتم بناء على تقديرات المدرسين وربما إشراك أولياء الأمور، ونتائج الاختبارات المدرسية، وعينات من النشاط والتي قد تدل على وجود المواهب والقدرات الخاصة.

المرحلة الثانية: التعرف: ويتم في هذه المرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس الموضوعية في الذكاء والقدرات والتفكير الابتكاري واختبارات التحصيل المقننة، والاستعدادات الخاصة.

المرحلة الثالثة: الاختيار: ويتم في هذه المرحلة اختيار الطالب لنوع البرنامج الإثرائي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته على ضوء ما تم جمعه في الخطوتين السابقتين وعلى ضوء التعرف على ميول الطالب ورغباته ودراسة حالته.

المرحلة الرابعة: التقويم: بعد اختيار الطالب للبرنامج الإثرائي تتم متابعته لمعرفة مدى نجاحه وفشله وللتعرف على مدى دقة الحكم في اختياره للبرنامج وتقويم فعالية وكفاءة الطرق وصدقها التنبؤي.

ثانياً: إدارة الرعاية والبرامج الإثرائية

وهي الإدارة المسؤولة عن برامج رعاية الطلاب الموهوبين المختلفة ومنها:

1. البرامج المسائية

وهي برامج متخصصة، يتم تقديمها في الفترة المسائية للطلاب الموهوبين، كل حسب موهبته.

الأهداف

- تقديم برامج الإثراء الإضافية في المواد الدراسية والمواد المساندة (حاسب آلي، ابتكار واختراع، إلكترونيات، الخ)
- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛
- الوصول بالطالب الموهوب إلى درجة الإنتاج الإبداعي؛
- تكوين حلقة اتصال بين الطلاب الموهوبين والمؤسسات التعليمية التي يمكن لها تطوير مواهبهم.

الفئة المستهدفة

- الطلاب الذين اجتازوا اختبارات القياس والقدرات العقلية المقننة بالمركز؛
- الطلاب الذين لديهم ناتج إبداعي (مثل التربية الفنية واللغة العربية والابتكار وغيرها).
- الطلاب الحاصلون على مراكز متقدمة في المسابقات العلمية.

البرامج المنفذة ومجالاتها

هي المقررات الإثرائية التي قام بإعدادها المشرفون العلميون، وغالباً ما تكون هذه البرامج مثيرة وملائمة لخيالات الطلاب وتمنياتهم، وتكون هذه البرامج في شتى

المجالات (علوم، فيزياء، كيمياء، حاسب آلي، شرعية......) وبرامج متقدمة في تعليم مهارات التفكير وأساليب حل المشكلات.

2. برامج أيام الخميس

وهي برامج علمية مهارية تركز على إكساب الطالب بعض مهارات التفكير والمهارات العقلية والعلمية والتفكيرية والإبداعية بهدف التغلب على بعض المواقف والمصاعب الحياتية وتنفذ يوم الخميس.

الأهداف

- استثمار أوقات الطلاب خلال إجازة نهاية الأسبوع من خلال برامج مفيدة.
- تدريب الطلاب على بعض المهارات كالمبادرة والقيادة والعمل بروح الفريق الواحد.
- اكتشاف قدرات الطلاب وميولهم وتعريفهم بها؛
- تنمية مهارات الطلاب العقلية العليا الإبداعية والنقدية عن طريق استراتيجيات وبرامج تنمية التفكير.

الفئات المستهدفة

- الطلاب الذين يتم ترشيحهم من قبل مركز رعاية الموهوبين.
- طلاب المدارس التي تقدم برامج رعاية الموهوبين.

البرامج المنفذة

برامج تدريبية لتدريب الطلاب على استراتيجيات وبرامج التفكير التقاربي، التفكير التباعدي، حل المشكلات بطرق علمية، حل المشكلات بطرق إبداعية.

برامج أيام الخميس المنفذة

- التدريب على حل المشكلات بطرق إبداعية.
- التدريب على آلة الإبداع.
- اكتشف ذاتك وطور مهاراتك.
- يوم للتفكير.

- برنامج حل المشكلات إبداعياً (C.P.S).

3. الملتقيات الصيفية

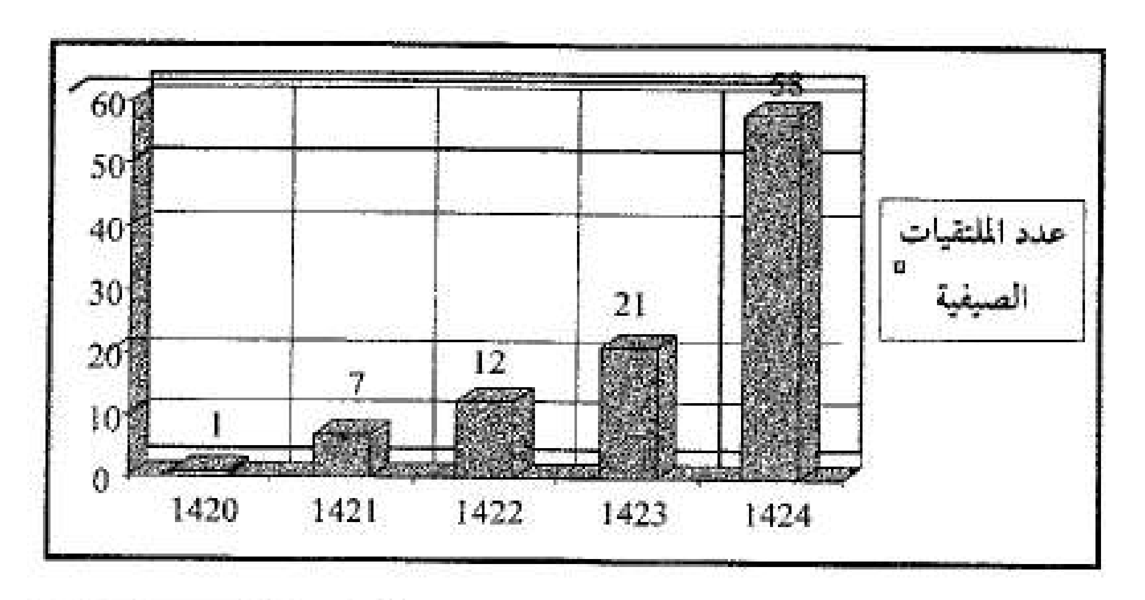
ملتقيات متخصصة، ذات برامج متعددة، تهدف إلى تعريف الطالب بموهبته وقدراته، وتمكينه من صقلها وتنميتها والتعامل معها، وقد تم التحضير لهذه الملتقيات بالمشاركة والتعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين وبعض المؤسسات التعليمية.

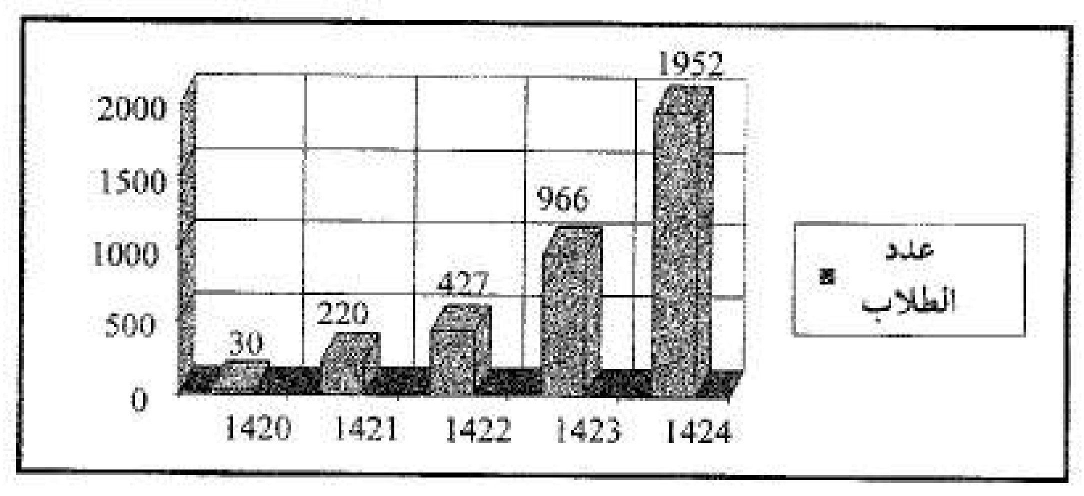
الأهداف

- تعزيز الانتماء الشرعي والوطني وإذكاء روح الأخلاق الإسلامية والعربية لدى الطلاب.
- استثمار أوقات الطلاب خلال الإجازة الصيفية من خلال إثراء مواهبهم وميولهم.
- تنمية مهارات التفكير وتعزيز القدرات العقلية لدى الطلاب في مجال الموهبة والإبداع.
- إكساب الطلاب المهارات العملية.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتعرف على قدراتهم وميولهم.
- تعزيز ثقة الطلاب في مجتمعهم من خلال ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم.
- رفع مستوى الدافعية وتعزيز حرية التعلم الذاتي.
- تعزيز مفهوم العمل الجماعي.

الفئات المستفيدة

- طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- عدد الطلاب المستفيدين في الملتقيات الصيفية.





1. مراكز رعاية الموهوبين

مركز رعاية الموهوبين هو مؤسسة تربوية تعليمية اجتماعية تعنى بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية والاجتماعية والسلوكية والنفسية للطلاب الموهوبين من خلال برامج تقدم في المركز مباشرة (أثناء الدوام أو بعده، وفي أيام الأجازات) أو من خلال تعزيز البرامج التي تقدم عن طريق المدارس والنشاطات الطلابية، وتشرف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين على هذه المراكز علمياً.

يتكون جهاز العمل في المركز من:

- مدير المركز.
- مساعد مدير المركز.

- معلمون حسب الحاجة.
- أخصائي التدريبات السلوكية.
- فني مختبر.
- أخصائي مصادر تعلم.
- مهنيون وفنيون حسب الحاجة.

التوسع بافتتاح مراكز رعاية الموهوبين والموهوبات

تسعى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالتعاون مع إدارات التعليم لافتتاح مراكز الموهوبين لتهيئة البيئة لرعاية الطلاب الموهوبين في جميع أرجاء المملكة

وقد بلغ عدد مراكز رعاية الموهوبين (31) واحداً وثلاثين مركزاً كما بلغ عدد مراكز الموهوبات (20) عشرين مركزاً.

أهداف المركز

1. تحقيق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق برعاية الموهوبين.
2. إيجاد بيئة تربوية تتيح للموهوبين إبراز قدراتهم وتنمية إمكانياتهم ومواهبهم.
3. إعداد الطلاب الموهوبين للمساهمة في البناء الحضاري الوطني.
4. تعزيز الانتماء الديني والوطني لدى الطلاب الموهوبين وتوجيه قدراتهم في سبيل ذلك.
5. تقديم خدمات التوجيه والإرشاد لتحقيق التوازن في شخصية الطالب.

طبيعة العمل في المراكز

1. تقوم المراكز باستقبال الطلاب في (برامج الكشف والرعاية) خلال الدوام أو بعده وفي أيام الإجازات. ويقوم العاملون في المراكز بتحقيق الدعم والتعزيز للمدارس العادية – حسب إمكانيات كل مركز – وإتاحة التدريب الداخلي والإعداد لتحقيق متطلبات تنفيذ البرامج الإثرائية.
2. تقوم المراكز من خلال إدارات التعليم بنقل الطلاب الذين يلتحقون ببرامجها إما عن طريق سيارات مناسبة تخصّ المراكز أو عن طريق التعاقد مع طرف آخر للقيام

بالنقل على أن يراعى في عملية النقل راحة الطلاب وسلامتهم وما يتيسّر من توجيههم.

3. تقوم المراكز بالمساندة الفنية والبشرية لبرامج الموهوبين التي تستحدث في المدارس العادية.

تكليف المشرفين واختيار العاملين

- يُنشأ في كل إدارة تعليم – فيها برنامج لرعاية الموهوبين – قسم خاص يسمى: «قسم رعاية الموهوبين» ويرتبط بالتعليم الموازي، ويكلف بالعمل فيه أحد المشرفين التربويين، ويتولى التنسيق والمتابعة فيما يخصُّ برامج رعاية الموهوبين.
- يكلف بمراكز الرعاية مشرف لتقنيات التعليم، إضافة إلى مشرف تربوي في كل تخصُّص تقدّم فيه برامج إثرائية ليسهم في عمل المراكز في المدّة المسائية دون أن يؤثر ذلك على أعماله المنوطة به.
- يكون اختيار العاملين في مركز رعاية الموهوبين وفقاً لضوابط ومعايير أعدت من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.

التأهيل والتدريب

تقوم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالتنسيق مع المراكز لوضع البرامج التدريبية والتأهيلية للعاملين في برامج الرعاية.

برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام

فلسفة البرنامج

تؤمن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بحق جميع تلاميذ التعليم العام في الحصول على فرص متكافئة لاكتشاف مواهبهم وتنميتها. لذا فمن المؤمل ـ إن شاء الله تعالى ـ أن يعمل معلمو رعاية الموهوبين كلٌ في مدرسته على تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرص عديدة لاكتشاف مواهب التلاميذ المتعددة ومساعدتهم على تنميتها من خلال البرامج الإثرائية والتعيينات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة.

فكرة البرنامج

تأهيل معلمين متفرغين في مدارس التعليم العام في مجال رعاية الموهوبين تحت مسمى: (معلم رعاية موهوبين) تُناط بهم مسئوليات متعددة تتركز في اكتشاف المواهب وتوجيهها من خلال برامج علمية تتناسب ومواهب التلاميذ المتنوعة.

الأهداف

- تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب التلاميذ المتنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة.
- توفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع التلاميذ لإبراز مواهبهم.
- إعداد معلم متخصص في مجال رعاية الموهوبين في داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع التلاميذ وفي جميع المجالات

معلم رعاية الموهوبين.. لماذا؟

1. أثبتت الدراسات العلمية والتجارب العملية أن وجود معلم متفرغ لرعاية الموهوبين داخل المدرسة أمرٌ في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايتها.
2. وجود معلم رعاية الموهوبين يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزءٌ مهمٌ لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية، وهو الأمر الذي يستدعي تكاتف وتعاون من جميع أعضاء المدرسة لإنجاح هذه المهمة.
3. التلميذ الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم متخصص يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية.
4. من طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم متخصص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.

5. وجود معلم رعاية الموهوبين المتابع للتلميذ من مرحلة إلى مرحلة سواء أكانت عمرية أو عقلية يعطي التلميذ الموهوب راحةً واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد من إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.
6. جميع تلاميذ المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.
7. إن وجود معلم رعاية الموهوبين يجعل من تلبية حاجات المواهب المتعددة والمتنوعة أمراً ميسوراً ـ إن شاء الله تعالى ـ حيث يعمل على تتبع مواهب التلاميذ المتعددة وتقديم فرص تربوية لتنميتها إما بشكل فردي أو جماعي.
8. لا تقتصر أهمية وجود معلم رعاية الموهوبين في المدرسة على توفير فرص اكتشاف المواهب وتنميتها، بل يتعدى ذلك إلى تقديم خدمات لمعلمي الصفوف الدراسية وأولياء أمور التلاميذ الموهوبين؛ حيث يعمل المعلم المتخصص بصورة أكثر تركيزا مع معلمي الصفوف الدراسية وأولياء الأمور لتوفير خبرات تربوية داخل الصفوف الدراسية والمنازل تتناسب وقدرات التلاميذ الموهوبين.

مهام معلم رعاية الموهوبين

يقوم معلم رعاية الموهوبين بتنفيذ برنامج متكامل في كل فصل دراسي تقوم باقتراحه وإعداده والتدريب عليه الإدارة العامة لرعاية الموهوبين مع بداية كل فصل دراسي، إضافة إلى هذا البرنامج الرئيس يقوم معلم رعاية الموهوبين بالمهام التالية:

1. إعداد خطة تنفيذية لرعاية المواهب في المدرسة التي يعمل بها لكل فصل دراسي على حدة.
2. تطبيق الأساليب العلمية الحديثة الكمية منها والكيفية في تمييز الموهبة وتصنيفها.
3. تنفيذ برامج وأساليب علمية حديثة لتنمية القدرات التفكيرية العليا للتلاميذ.
4. تنظيم برامج ومناشط خاصة لتنمية القدرات القيادية والاجتماعية للتلاميذ الموهوبين.

5. تنفيذ برامج لمساعدة التلاميذ الموهوبين على تنمية قدرات البحث العلمي وأساليبه.
6. توفير خبرات تربوية تعنى بمهارات التلاميذ المتنوعة يشارك فيها جميع التلاميذ.
7. توفير فرص وخبرات تعليمية وتربوية لتنمية دوافع التعلم الذاتي وتطوير الذات.
8. التعاون مع المعلمين في تصميم برامج إثرائية خاصة للتلاميذ الموهوبين.
9. تنفيذ ورش عمل وبرامج توعوية لمجتمع المدرسة وأولياء الأمور تتعلق بأساليب اكتشاف الموهبة وسبل تنميتها.
10. العمل كخبير لمعاونة معلمي الصفوف الدراسية في تنفيذ أساليب تنويع التعليم وضغط المنهج بما يخدم جميع التلاميذ وخاصة الموهوبين.
11. التنسيق مع مركز رعاية الموهوبين في اختيار التلاميذ الموهوبين لبرامج أكثر تكثيفا خلال العام الدراسي أو في البرامج الصيفية.

إحصائية بعدد المدارس المستفيدة من البرنامج بإدارات التربية والتعليم (بنين)

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس		
		1423هـ	1424هـ	1425هـ
1	المدينة المنورة	5	5	
2	جدة	5	8	
3	الشرقية	4	5	
4	العاصمة المقدسة	5	5	
5	الأحساء	5	5	
6	محايل عسير	5	5	
7	الرياض		81	
8	الطائف		5	
9	القريات		7	
10	القصيم		5	

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس		
		1423هـ	1424هـ	1425هـ
11	المهد		5	
12	عسير		5	
13	النماص		5	
14	سراة عبيدة		5	
15	رجال ألمع		5	
16	بيشة		5	
17	الجوف			15
18	الحدود الشمالية			5
19	تبوك			5
20	نجران			8
21	ينبع			5
22	الباحة			6
23	المخواة			7
24	القنفذة			6
25	بيشة			2
26	الأحساء			3
27	نجران			2
28	الليث			5
29	صبيا			5
	المجموع	29	161	74
	المجموع الكلي 264 مدرسة			

إحصائية بعدد المدارس المستفيدة من البرنامج بإدارات التربية والتعليم (بنات)

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس		
		1423هـ	1424هـ	1425هـ
1	الرياض	18	2	
2	جدة	4	4	
3	الشرقية	5		
4	عسير		5	
5	العاصمة المقدسة		5	
6	الطائف		5	
7	الجوف			14
8	تبوك			5
9	القريات			2
10	حائل			1
11	الباحة			15
12	المخواة			3
13	القنفذة			6
14	حائل			3
	المجموع	27	21	49
	المجموع الكلي 97 مدرسة			

وبالإضافة إلى تلك البرامج تشرف الإدارة على منتدى خاص برعاية الموهـوبين باسم (موهوبون ومبدعون).

منتدى موهوبون ومبدعون

أهداف المنتدى

يهدف المنتدى لنشر المعلومات وتبادل الأبحاث والخبرات في مواضـيع الموهبـة والإبداع ومهارات التفكير ويركز البحث في المواضيع التالية:

- نشر الوعي في المجتمع عامة وفي المجتمع العلمي خاصة.

- دفع المختصين لإظهار مكنونات خبراتهم وأبحاثهم في هذا المجال.
- العمل على تطوير قدرات وإمكانيات معلمي ومشرفي الموهوبين، وإثراء معلوماتهم.

البرامج المنفذة ومجالاتها

- الرسائل التوعوية للتعرف على المنتدى من قبل المختصين.
- العمل على تفاعل المختصين مع المنتدى لكشف عن بحوثهم ودراساتهم لإظهارها والإفادة منها.
- العمل على الإفادة من خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال ونشر تلك الخبرات

الفئات المستفيدة: جميع العاملين في حقل رعاية الموهوبين

ثالثاً: إدارة التخطيط والتدريب

هي الإدارة المسؤولة عن استشراف واستقراء المستقبل ووضع الخطط مناسبة له وعن تدريب وتأهيل العاملين قبل وأثناء الخدمة في مجالات الكشف والرعاية والاحتياجات النفسية للطلبة الموهوبين، كما تقوم بالتخطيط لبرامج رعاية الموهوبين داخل المدارس، وفي الملتقيات الصيفية، والعمل على تثقيف المجتمع بأهمية رعاية الموهوبين، لكي تكون العملية التربوية لبرامج رعاية الموهوبين معروفة بالكامل.

أهداف الإدارة

تسعى الإدارة إلى تحقيق الأهداف التفصيلية التالية:

1. رسم الخطط المستقبلية قريبة وبعيدة المدى لتحقيق أهداف تعليم ورعاية الموهوبين في ضوء السياسة التعليمية للمملكة.
2. رفع كفاءة العاملين في مجال رعاية الموهوبين وذلك من خلال عقد الدورات والورش التدريبية
3. المشاركة في الندوات والمؤتمرات العربية والعالمية
4. نقل الخبرات التربوية العالمية في مجال رعاية الموهوبين من خلال عقد لقاءات وندوات علمية مع خبراء عالميين تمهيداً لنقلها إلى الميدان التربوي في المملكة.

5. العمل على إيجاد برامج علية لتأهيل العاملين من خلال الدبلومات المتخصصة أو الابتعاث لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه في مجال رعاية الموهوبين

بيان بالدورات التدريبية لمنسقي الموهوبين بمدارس التعليم العام لعام 1425/ 1426هـ للفصل الدراسي الأول.

م	موضوع الدورة	عدد الدورات	عدد الأيام لكل دورة	مجموع عدد الأيام	عدد الساعات يومياً	مجموع الساعات
1	تربية الموهوبين	36	3 أيام	108	5 ساعات	540
2	مقدمة في مهارات التفكير	9	5 أيام	45	5 ساعات	225
3	دروس في مهارات التفكير	22	5 أيام	110	5 ساعات	550
	المجموع	67		263		1315

بيان بالدورات التدريبية لمعلمي رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام لعام 1425/ 1426هـ.

م	موضوع الدورة	المستفيدون		عدد الدورات	عدد الأيام لكل دورة	مجموع عدد الأيام	عدد الساعات يومياً	مجموع الساعات
		رجال	نساء					
1	البرنامج التأهيلي	73	47	2	20 يوم	40	5 ساعات	200
2	تصميم البرامج الإثرائية	57	0	2	3 أيام	6	5 ساعات	30
3	ضغط المنهج	107	28	3	يومان	6	5 ساعات	30
4	حل المشكلات بطرق ابداعية CPS	103	28	3	3 أيام	9	5 ساعات	45
5	حل المشكلات المستقبلية بطرق إبداعية FPSP	45	26	1	6 أيام	6	5 ساعات	30
	المجموع	385	128	11		67		335

اللقاءات والدورات في مجال الكشف

لقاء أخصائيي وأخصائيات الكشف في الإدارات التعليمية في الفترة من 26-27/ 8/ 1425هـ لمناقشة:

- قاعدة بيانات الطلاب الموهوبين.
- معوقات ترشيح الطلاب والطالبات للبرامج الإثرائية الصيفية عدد المشاركين: 64 أخصائي و15 أخصائية.

الاستفادة من الخبرات في مجال رعاية الموهوبين

- استضافة الخبيرة الأمريكية (كاثرين دي وث).
- اسم الدورة: البرامج الإثرائية لأيام العطل الأسبوعية.
- زمن الدورة: 21 – 26 / 10 / 1245هـ.
- مكان الدورة: الرياض 21-23 / 10 & جدة 24 -26 / 1425هـ.
- الفئة المستهدفة: مشرفات ومعلمات رعاية الموهوبات ومديرات المراكز.
- عدد المستفيدات: 70 مشرفة ومعلمة (35 من الرياض و35 من جدة).

http://www.mawhiba.org.sa/rss/RssMainXML.aspx
http://www.almarefah.com/article.php?id=1465
http://www.gulfkids.com

برنامج علماء المستقبل

أقيم هذا البرنامج في شهر محرم عام 1429 ه،من أجل الاعتناء بالناشئة من ذوي القدرات والمهارات العالية، باعتبارهم ثروة بشرية وطنية، لا تقل أهميتها عن ثروات الأمم الطبيعية؛ وذلك من خلال تهيئة بيئة علمية واجتماعية قادرة على رعاية الطاقات الإبداعية والعلمية للموهوبين وتطويرها؛ ليكونوا للتواصل: متميزين، ويشكلون نواة لمجتمع المعرفة. أعدّ البرنامج كتيباً عن رؤيته ورسالته، كما أعدّ مسودة لائحته التي تتضمن هيكله التنظيمي، وصمم موقعه على الشبكة العالمية. وفي سبيل زيادة إسهام القوى الفاعلة في المجتمع في دعم البرنامج، أقام شبكة من العلاقات مع عدد من البرامج القريبة من اهتماماته، مثل برنامج «مبدعون»، ومع المؤسسات المعنية،

مثل مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، و"برامج عبد اللطيف الجميل لخدمة المجتمع". سيطلق البرنامج قريباً حملة إعلامية للتعريف بأنشطته، وسيكوّن لجاناً مختصّة في اكتشاف المواهب وذوي القدرات العالية، وسينشئ نواد تخدم أغراضه، وسيبدأ بقبول الطلاب للانتساب إليه.

تمهيد: تكشف التجارب العالمية في معظم الدول المتقدمة عن أهمية الاعتناء بالناشئة ذوي القدرات والمهارات العالية باعتبارهم ثروة بشرية وطنية لا تقل أهمية عن الثروات الطبيعية. ومن هذا المنطلق تساهم جامعة الملك سعود ببرنامجها "علماء المستقبل" في خدمة الوطن وذلك بإنشاء بيئة قادرة على رعاية وتطوير القدرات العلمية للموهوبين ليكونوا علماء متميزين ويشكلوا نواة فاعلة في إثراء مجتمع المعرفة ورفع تحديات المستقبل.

الرؤية: نموذج إبداعي رائد في تكوين علماء متميزين عالمياً.

الرسالة: احتضان الناشئة ذوي القدرات العالية من أجل توجيه طاقاتهم الإبداعية لتحقيق الأهداف التي تطمح إليها السياسات الوطنية للتنمية وذلك من خلال إعداد البيئة المناسبة لتنمية معارفهم وإكسابهم مهارات جديدة في البحث والابتكار.

الأهداف: اكتشاف الطلاب ذوي القدرات العالية في سن مبكرة. ترغيبهم في الانخراط في برنامج علماء المستقبل. رعايتهم ومتابعتهم باستمرار قبل دخولهم إلى الجامعة. توفير بيئة إبداعية داخل الجامعة تضم برامج الدعم الضرورية وتكون مليئة بالأدوات والموارد التعليمية لتحفيز وتنمية روح المبادرة والابتكار والإبداع لديهم. تسخير معارفهم العلمية ومهاراتهم البحثية لخدمة الوطن.

أولاً: التعريف ببرنامج علماء المستقبل

- حملة إعلامية تستهدف الطلاب والأولياء والمدرسين.
- تنظيم قافلة علماء المستقبل.
- إنشاء موقع إلكتروني خاص بالبرنامج.

ثانياً: اكتشاف طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ذوي القدرات العالية عن طريق

- كوادر متخصصة في اكتشاف ذوي القدرات العالية. • مسابقة وطنية لاختبار قدرات الراغبين في الانتفاع ببرنامج علماء المستقبل.
- مسابقات في المناطق للترشح للمسابقة الوطنية.
- اختبارات داخلية وفق المعايير العالمية.
- موقع إلكتروني خاص بالبرنامج سيسمح للطلبة بتقييم قدراتهم الذاتية.

ثالثاً: رعاية الطلاب الموهوبين قبل التحاقهم بالجامعة

- دورات داخل الجامعة للتعرف إلى مجالات الإبداع تشمل زيارات لمعامل الجامعة.
- نواد علمية وأدبية في مختلف التخصصات (نادي الرياضيات، نادي الفلك، نادي الفيزياء، نادي الكيمياء، نادي الحاسب والتحكم في الرجل الآلي، نادي علم الحيوانات، نادي الشعر، نادي الكيمياء، نادي الحاسب والتحكم في الرجل الآلي، نادي علم الحيوانات، نادي الشعر، نادي البلاغة، نادي القصة.. الخ) تسهر على تنمية المعارف من خلال أنشطة ترفيهية وألعاب.
- مركز حاضن للنوادي المذكورة أعلاه يهدف إلى تبسيط العلوم ونشر الثقافة العلمية من خلال فضاءاته المفتوحة للعموم وإلى التعريف ببرنامج علماء المستقبل عامة وبأنشطة النوادي خاصة مما يساهم في إثارة فضول وجذب اهتمام الناشئة الموهوبين.
- تنمية المهارات اللغوية ومهارات الاتصال وإثرائها من خلال رحلات تثقيفية ولغوية داخل وخارج المملكة.
- معسكرات صيفية تعليمية ذات صبغة تثقيفية تهدف إلى تنمية القدرات الفردية والجماعية من خلال المساهمة في إنجاز مشاريع تعتمد على تضافر الجهود.
- برنامج دراسي تكميلي لدعم معارفهم العلمية وقدراتهم طوال السنة الدراسية ويمكن استغلال الموارد المتوفرة بالجامعة في مجال التعليم عن بعد.
- تحفيز طلاب البرنامج على المشاركة في المسابقات المحلية والدولية على غرار أولمبياد الرياضيات.

- التعاون مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لتمكين طلاب كل برنامج من المشاركة في أنشطة البرنامج الآخر.

رابعاً: تكوين طلاب البرنامج داخل الجامعة

- هيئة تدريس متخصصة في تكوين ذوي القدرات العالية.
- خطط دراسية لطلاب البرنامج في مختلف التخصصات.
- أساليب تعليمية بعيدة عن حشو الأدمغة لتكوين عقول مفكرة.
- استغلال برامج الجامعة البحثية المتميزة (برنامج نوبل، كراسي البحث، مراكز التميز،... الخ) لمساندة تكوينهم وإدماجهم تدريجياً في عالم الأبحاث العالية الجودة التي تساهم في تحقيق أهداف وطنية إستراتيجية.
- زيارات إلى جامعات عالمية متميزة. • مكافآت مناسبة لطلاب البرنامج.
- تنظيم مسابقات للأفراد وللفرق في مختلف مجالات الإبداع.
- تنظيم ندوات تثقيفية موجهة للأولياء تهدف إلى إرشادهم إلى أنسب السبل للتعامل مع أبنائهم.
- التشجيع على إنجاز بحوث علمية وتنظيم مؤتمرات حول البرنامج وطلابه وذلك من أجل تحسين الأداء.
- **خامساً: هيكل إداري دائم وفعال يشرف على البرنامج في مختلف مراحله يضم**
- متخصصين في اكتشاف المواهب.
- متخصصين في العلاقات العامة يقومون بالتعريف بالبرنامج وإنجازاته. مرشدين أكاديميين يقومون بتوجيه الطالب إلى الاختصاصات التي تتلاءم مع قدراتهم الإبداعية متابعتهم أكاديمياً.
- مرشدين اجتماعيين ونفسيين لحل المشاكل الاجتماعية والنفسية لطلاب البرنامج ولمساعدتهم على التكيف مع البيئة الجديدة.
- منشطين يشرفون على النوادي.
- فنيين يهيئون النوادي وفقاً للأنشطة المبرمجة (برنامج علماء المستقبل، وكالة الجامعة للتبادل المعرفي ونقل التقنية، (http://fs.ksu.edu.s).

مراجع الفصل التاسع

المراجع العربية

1. جروان ،فتحي عبد الرحمن (2009) **الموهبة والتفوق والإبداع** ،الطبعة الثالثة، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
2. الحروب ،أنيس (1999) **نظريات برامج في تربية المتميزين والموهوبين**، فلسطين: دار الشرق للنشر والتوزيع.
3. الداهري، صالح حسن (2005) **سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الإحتياجات الخاصة**، الاردن: دار وائل.
4. السرور ،ناديا هايل. (2000) **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين**،الطبعة الأولى ، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
5. السرور، نادية هايل (2003)، **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، الطبعة الرابعة، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
6. سليمان،عبد الرحمن سيد (2004) **المتفوقين عقليا خصائصهم _ إكتشافهم _ رعايتهم _ مشكلاتهم** ، الطبعة الأولى، مصر: مكتبة زهراء الشرق.
7. شقير ،زينب محمود(2002) **رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين**، الطبعة الثالثة: مصر، مكتبة النهضة المصرية.
8. الظاهر ، قحطان (2005). **مدخل الى التربية الخاصة** ، الطبعة الاولى ، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
9. قطامي ،يوسف واللوزي ،مريم موسى (2008) **الكتابة الإبداعية للموهوبين النموذج والتطبيق** ،الطبعة الأولى، الاردن، دار وائل النشر.
10. المعايطة ،خليل عبد الرحمن والبواليز،محمد عبد السلام (2000): **الموهبة والتفوق**، الطبعة الأولى، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

11. ياسين، عطوف محمود (2001) **تعليم الموهوبين والمتفوقين** (مترجم) دمشق،المركز العربي للتعريب والترجمة.

المراجع الإلكترونية

1. برنامج علماء المستقبل، وكالة الجامعة للتبادل المعرفي ونقل التقنية

1. http://fs.ksu.edu.s
2. http://www.mawhiba.org.sa/rss/RssMainXML.aspx
3. http://www.almarefah.com/article.php?id=1465
4. http://www.gulfkids.com.



www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

INTODUCTION TO GIFTED & MENTAL TALENT

مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي






9 789957 067489


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

